

I libri del Fondo sociale europeo

**ISSN 1590-0002**

L'Isfol, Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, è un Ente Pubblico di ricerca istituito con D.P.R. 30 giugno 1973 n° 478. Opera per lo sviluppo dei sistemi della formazione, dell'orientamento e delle politiche del lavoro svolgendo e promuovendo attività di studio, ricerca, sperimentazione, valutazione, consulenza ed assistenza tecnica e fornendo supporto tecnico-scientifico allo Stato, alle Regioni e province autonome, agli Enti locali.

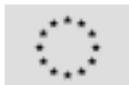
Commissario straordinario  
*Sergio Trevisanato*

Direttore generale  
*Antonio Francioni*

## I libri del Fse

la Collana  
I libri del Fondo sociale europeo  
raccolge i risultati tecnico-scientifici  
conseguiti nell'ambito del Piano di attività  
ISFOL per la programmazione di FSE 2000 -  
2006 "PROGETTI OPERATIVI: Azioni per  
l'attuazione del Programma Operativo  
Nazionale Ob. 3 AZIONI DI SISTEMA" e del  
Programma Operativo nazionale Ob. 1  
"ASSISTENZA TECNICA E AZIONI DI SISTEMA  
(Misura II.1)"

la Collana  
I libri del Fondo sociale europeo  
è curata da *Isabella Pitoni*  
responsabile del Progetto ISFOL  
Informazione e Pubblicità per il FSE



UNIONE EUROPEA  
Fondo sociale europeo



**MINISTERO DEL LAVORO  
E DELLE POLITICHE SOCIALI**  
Ufficio Centrale per l'Orientamento e  
la Formazione Professionale dei Lavoratori

## ISFOL

# LA FILIERA IFTS: TRA SPERIMENTAZIONE E SISTEMA

Terzo rapporto nazionale  
di monitoraggio e valutazione  
dei percorsi IFTS

**Il volume raccoglie i risultati di una attività di ricerca curata dall'Area dell'Isfol Sistemi Formativi diretta da Giorgio Allulli, nell'ambito del PON Ob. 3 del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Misura C2-FIS e del PON Ob. 1 del Ministero dell'Economia e delle Finanze, Azione II 1C-FIS.**

La ricerca è stata realizzata in collaborazione con la Società *Codres*.

Hanno partecipato al gruppo di lavoro:

per l'Isfol: *Anna D'arcangelo* in qualità di responsabile e coordinatore della ricerca, *Laura Agneni*, *Emmanuele Crispolti* e *Benedetta Torchia*

per la Società *Codres*: *Susanna Margotti* in qualità di coordinatore, *Elio Ascoli Marchetti*, *Davide Bertani*, *Stefania Carogna*, *Giuseppina Pirolli* e *Assunta Viteritti*.

Sono autori del volume:

*Laura Agneni*: Cap. 2 (par. 2.3, 2.4);

*Emmanuele Crispolti*: Cap. 1,  
Cap. 2 (par. 2.1, 2.2);

*Anna D'Arcangelo*: Cap. 7;

*Benedetta Torchia*: Premessa, Cap. 3, Cap. 4,  
Cap. 5, Cap. 6.

Si ringrazia *Domenico Lipari* per i suggerimenti offerti al gruppo di lavoro Isfol-Codres.

Coordinamento della programmazione editoriale e dell'editing della collana **I libri del Fondo sociale europeo**:

*Aurelia Tirelli*

Con la collaborazione di:

*Paola Piras*

# INDICE

PREMESSA	7
<b>1 • STRUTTURA DELL'OFFERTA</b>	<b>9</b>
<b>2 • GLI ATTORI COINVOLTI NEL PROCESSO</b>	<b>17</b>
2.1 I responsabili dei corsi	19
2.2 Gli allievi	22
2.3 I docenti	28
2.4 I tutor	30
<b>3 • GLI ORGANI DI GESTIONE DEL SISTEMA IFTS</b>	<b>33</b>
3.1 L'organizzazione interna al Comitato Tecnico Scientifico	43
3.2 La conduzione del partenariato	49
<b>4 • IL PERCORSO FORMATIVO</b>	<b>53</b>
4.1 L'ideazione e la progettazione del percorso	55
4.2 L'accesso ai percorsi	71
4.3 L'articolazione didattica	79
4.4 Strumenti e soluzioni per l'individualizzazione dei percorsi	91
4.5 Lo stage	97
4.6 Le attività di informazione e orientamento	104
4.7 La certificazione e il riconoscimento dei crediti	108
4.8 La formazione dei formatori	115
4.9 Organizzazione logistica e strumentazione	118
<b>5 • LA PARTECIPAZIONE DEGLI ADULTI OCCUPATI</b>	<b>125</b>
<b>6 • UNA VALUTAZIONE COMPLESSIVA DELL'ESPERIENZA</b>	<b>137</b>
<b>7 • L'EVOLUZIONE E LE PROSPETTIVE DELLA FILIERA IFTS</b>	<b>147</b>
<b>• GLI STRUMENTI DI INDAGINE</b>	<b>155</b>



## PREMESSA

Il monitoraggio e la valutazione dei percorsi IFTS si connotano tra le attività assunte come prioritarie dal Comitato Nazionale IFTS al cui interno sono rappresentate le Regioni e le Autonomie Locali, il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Parti sociali sindacali e datoriali. Gli interventi condotti dall'Isfol nell'ambito dell'Assistenza Tecnica al Comitato Nazionale IFTS intendono contribuire allo sviluppo della nuova filiera e al supporto delle attività decisionali e programmatiche svolte dallo stesso Comitato

Si sottolinea che le attività svolte nell'ambito delle Azioni di Sistema Formazione Integrata Superiore del Pon del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e del Ministero dell'Economia e delle Finanze costituiscono un'azione prioritariamente destinata al livello nazionale e vanno ad implementare il sistema di monitoraggio messo in atto dalle singole Regioni che rappresentano le uniche titolari del sistema dell'offerta.

Le attività di indagine hanno carattere ricorrente al fine di verificare i mutamenti e i fenomeni in atto anche in relazione alle innovazioni via via introdotte dalle Rappresentanze del Comitato Nazionale al fine di affinare il sistema dell'offerta, oggi al suo quarto anno di vita, e garantire standard di qualità omogenei su tutto il territorio nazionale.

Le attività di monitoraggio e valutazione realizzate dall'Isfol rispondono, dunque, ad una logica di indagine che prevede l'analisi dei dati di stock relativamente alle singole annualità di programmazione. Sin dal primo anno, le rilevazioni sono state avviate tra settembre e ottobre in modo da recuperare informazioni sul maggior numero possibile di corsi. Per tale ragione, il monitoraggio e la valutazione non hanno riguardato i corsi avviati dopo l'ottobre del 2002 in quanto la dilatazione dei tempi avrebbe compromesso la raccolta di informazioni relative alla maggioranza dei corsi già avviati.

Il presente volume presenta, infatti, i risultati della terza rilevazione che ha riguardato i corsi programmati per l'annualità 2000/2001 e avviati tra gli anni formativi 2002-2003.

L'indagine è stata avviata a partire dai risultati di un primo screening realizzato a settembre dell'anno 2002. Secondo le informazioni disponibili, risultavano programmati dalle singole Regioni 437 corsi; di questi, nell'ottobre 2002 ne risultavano avviati 410. Le attività di monitoraggio e valutazione dell'annualità 2000/2001, prendendo come riferimento l'universo dei corsi avviati nell'ottobre 2002, hanno permesso di recuperare informazioni relativamente a 401 corsi con un tasso di copertura pari al 97,8% delle attività avviate e in corso di realizzazione.

L'impianto di monitoraggio e valutazione ha previsto due differenti rilevazioni. La prima, avviata nell'ottobre 2002, ha visto l'invio di questionari rivolti all'universo degli attori (responsabili dei

corsi, docenti, tutor e allievi). La **seconda rilevazione**, ha interessato le stesse tipologie di soggetti, al termine o a ridosso della conclusione dei percorsi (maggio 2003).

Le due rilevazioni hanno indagato aspetti quantitativi e qualitativi inerenti sia i soggetti stessi (profilo ed esperienze professionali, attività svolte, motivazioni, ecc.), sia le caratteristiche del percorso formativo.

Gli ambiti qualitativi sono stati ulteriormente approfonditi attraverso **una serie di interviste dirette ai responsabili di corso** con l'obiettivo di rendere più espliciti alcuni nodi critici relativi alla progettazione e implementazione dei corsi, analizzando anche i modelli comunicativi, organizzativi e gestionali adottati.

La valutazione è stata completata dalla realizzazione di **studi di caso** selezionati in base alla figura professionale di riferimento e alla dislocazione territoriale. In particolare, anche sulla base delle indicazioni fornite dai referenti delle Amministrazioni Regionali, per l'annualità 2000/2001 sono stati presi in esame 6 percorsi IFTS:

- *Progettista software in ambiente distribuito* nella Regione Piemonte;
- *Tecnico di gestione dell'Impresa Sociale* nella Regione Emilia Romagna;
- *Il teatro e la musica, regia lirica, musiche di scena, recitazione e canto* nella Regione Toscana;
- *Sistemista sicurezza di rete* nella Regione Lazio;
- *Agente di sviluppo del turismo* nella Regione Abruzzo;
- *Tecnico per la gestione delle imprese agroalimentari* nella Regione Campania.

Gli studi di caso realizzati hanno permesso di approfondire, da un lato, le interazioni tra i diversi componenti dei partenariati locali e dall'altro le azioni formative, illustrandone gli aspetti innovativi e i nodi cruciali.

Complessivamente, nelle attività di indagine sono stati dunque coinvolti 401 responsabili di corso, 3127 docenti, 766 tutor e 5367 corsisti; a tutti, in questa sede, si rivolge un ringraziamento particolare per la disponibilità dimostrata nella compilazione degli strumenti di indagine predisposti, per la cura con cui hanno fornito informazioni ed opinioni in merito alle esperienze in atto e per la gentilezza con cui hanno accolto i ricercatori nella fase di realizzazione degli studi di caso.

**capitolo 1**

- **STRUTTURA  
DELL'OFFERTA**



L'esame del dato numerico relativo alla programmazione dei percorsi IFTS per l'annualità 2000-2001 evidenzia uno degli aspetti più significativi dell'avanzamento della filiera al suo terzo anno di realizzazione, ovvero il consistente aumento del volume dell'offerta. Infatti i corsi programmati passano dai 228 della prima annualità ai 395 della seconda fino a raggiungere quota 437 corsi, con un incremento tra l'annualità 1998-99 e quella 2000-01 pari al 91,6%. I corsi realizzati salgono da 217 del primo anno a 295 del secondo (sia pure in riferimento a dati parziali acquisiti durante lo svolgimento delle attività di monitoraggio) fino a raggiungere 410 unità per la terza annualità, anch'esse quantificate al termine della prima fase del monitoraggio (settembre 2002). In questo caso l'incremento supera il 95%. In sostanza, in soli due anni, l'offerta formativa della filiera è praticamente raddoppiata a testimonianza dell'ottimo riscontro che essa ha avuto presso gli utenti, dai quali è stata evidentemente percepita come particolarmente funzionale alla propria occupabilità e all'arricchimento delle proprie competenze professionali. Desti particolare interesse anche la crescita della capacità realizzativa che vede ridursi lo scarto tra programmato e avviato dal 75% dell'annualità 1999-2000 al 94% dell'annualità 2000-2001.

**Tab. I.1 - Percorsi IFTS: quadro di sintesi - serie storica (v.a.)**

Circoscrizione	1998/1999		1999/2000		2000/2001	
	Programmati	Avviati al momento della rilevazione*	Programmati	Avviati al momento della rilevazione**	Programmati	Avviati al momento della rilevazione***
Nord	86	80	96	94	165	156
Centro	42	42	70	68	93	89
Sud	100	95	229	133	179	165
<b>Totale Italia</b>	<b>228</b>	<b>217</b>	<b>395</b>	<b>295</b>	<b>437</b>	<b>410</b>

\* Ottobre 2000

\*\* Ottobre 2001

\*\*\* Ottobre 2002

Fonte: indagine Isfol, 2003

A tale proposito, l'esame della serie storica relativa alla programmazione e realizzazione per macro aree geografiche rimarca, nelle annualità precedenti, una maggiore difficoltà in sede di realizzazione delle Regioni del Sud che presentano, ad oggi, uno slittamento delle fasi di attuazione rispetto all'annualità di programmazione (tab. I.1).

In realtà, se a livello generale tale difficoltà sembrerebbe superata, dato che per l'annualità 2000-2001 erano stati avviati al momento della rilevazione il 92% degli interventi programmati, un esame per singola Regione evidenzia il permanere del problema per ben 4 realtà su 8. Infatti, a ottobre 2002, solo quattro Regioni del Sud hanno programmato ed avviato i percorsi IFTS. Inoltre, ben 114 dei 165 corsi realizzati sono stati attuati in Campania, in assoluto la

Regione che presenta la più consistente offerta formativa nell'intero contesto nazionale. Sono, invece, del tutto assenti dal quadro dell'offerta le regioni Calabria, Molise e Puglia.

**Tab. I.2 - Percorsi IFTS programmati e realizzati nell'annualità 2000/2001, per Regione (valori assoluti)**

Regioni	Programmati	Realizzati
Piemonte	32	32
Valle D'Aosta	2	2
Liguria	9	9
Lombardia	63	56
P. A. Trento	n.d.	n.d.
Veneto	15	15
Friuli Venezia Giulia	9	9
Emilia Romagna	35	33
<i>Totale Nord</i>	<i>165</i>	<i>156</i>
Marche	15	15
Toscana	32	31
Umbria	7	7
Lazio	39	36
<i>Totale Centro</i>	<i>93</i>	<i>89</i>
Campania	123	114
Abruzzo	18	18
Molise	-	-
Puglia	-	-
Basilicata	7	3
Calabria	-	-
Sicilia	-	-
Sardegna	31	30
<i>Totale Sud</i>	<i>179</i>	<i>165</i>
<b>Totale</b>	<b>437</b>	<b>410</b>

Fonte: indagine Isfol, 2003

Come sempre, anche per l'annualità 2000-2001, la copertura dell'attività di monitoraggio è stata pressoché completa andando ad interessare 401 corsi, ovvero il 97,8% degli interventi avviati.

Va ricordato che la rilevazione risente delle differenti velocità che caratterizzano la programmazione e realizzazione degli interventi ad opera delle diverse Amministrazioni Regionali. Un ulteriore screening effettuato dopo l'avvio delle attività di indagine ha rilevato infatti la realizzazione a cavallo degli anni formativi 2002 e 2003 di 547 corsi, con un peso rilevante giocato dalla Regione Siciliana, che, da sola, ha dato avvio a 125 corsi. Inoltre, nell'ambito del potenziamento previsto per l'annualità 2000/2001, sono stati programmati ulteriori 242 corsi. Per quel che riguarda i **settori produttivi** interessati dai percorsi Ifts, quelli maggiormente rappresentati sono stati Telematica/informatica e multimedialità, che hanno costituito l'oggetto del 24,7% dei corsi, con un incremento pari a quasi 10 punti percentuali rispetto all'anno precedente. Segue il settore dell'Industria (18%), quello dell'Agricoltura ambiente e territorio (che,

pur con un decremento rispetto all'anno precedente, si assesta sul 10%) e del Turismo (9,2%). Va considerato, inoltre, che per l'annualità 2000/2001, i corsi relativi alla formazione di figure afferenti al settore della Gestione e amministrazione sono stati ripartiti tra i diversi settori già presenti nell'annualità precedente, in quanto una progressiva omogeneizzazione delle denominazioni della figura di riferimento per i corsi Ifts realizzati ha permesso di individuare con maggiore chiarezza le relative aree di occupazione (tab. I.3).

L'incrocio tra i macro settori di intervento e le regioni di realizzazione evidenzia alcune inte-

**Tab. I.3 - Distribuzione dei percorsi Ifts per settore di riferimento - annualità 1999/2000 e 2000/2001 (v.a. e val.%)**

Settore di riferimento	1999/2000		2000/2001	
	v.a.	%	v.a.	%
Agricoltura e ambiente	41	15,0	40	10,0
Beni culturali	19	7,0	23	5,7
Commercio	21	7,7	29	7,2
Edilizia	16	5,9	9	2,2
Gestione e amministrazione	23	8,4	-	-
Industria	43	15,8	72	18,0
Qualità e sicurezza	14	5,1	15	3,7
Servizi sociali	15	5,5	25	6,2
Telematica, informatica, multimedialità	40	14,7	99	24,7
Trasporti	15	5,5	17	4,2
Turismo	26	9,5	37	9,2
<b>Totale</b>	<b>273</b>	<b>100,0</b>	<b>401</b>	<b>100,0</b>

Fonte: indagine Isfol, 2003

ressanti concentrazioni: nell'ambito del settore Agricoltura, ambiente e territorio e nel settore Beni culturali, circa la metà dei corsi sono stati realizzati nella regione Campania. Il settore dell'Industria vede, accanto alla Campania che presenta un volume di offerta significativo, una più cospicua presenza di interventi realizzati nelle regioni Lombardia ed Emilia Romagna. È da segnalare, inoltre, una forte preponderanza di corsi realizzati nelle regione Lombardia afferenti al settore telematico.

Anche per quel che riguarda le caratteristiche proprie del percorso formativo si evidenziano alcuni aspetti in evoluzione, in linea con i processi di riforma che stanno interessando il segmento dell'istruzione superiore e in particolare il canale universitario. Infatti, secondo quanto previsto, i percorsi IFTS possono avere una durata variabile dalle 1200 alle 2400 ore, il 30% delle quali deve essere destinato al modulo di stage. Nell'anno 2000/2001 il 73,3% dei percorsi ha avuto una durata di 1200 ore, un ulteriore 19,3% di corsi ha invece avuto un monte ore compreso tra le 1200 e le 1800 ore e solo il 7,4% di corsi ha avuto una durata di 2.400 ore (tab.I.4.).

La progressiva contrazione della durata degli interventi formativi risponde ad una logica ben precisa e può essere imputata a due fattori prioritari. Il primo si riferisce alle innovazioni che hanno investito il sistema di formazione superiore: la riforma universitaria, che prevede il con-

seguimento della laurea di primo livello dopo tre anni di corso, ha imposto infatti ulteriori riflessioni relativamente al valore aggiunto attribuito ai percorsi IFTS che, per costituire un canale realmente alternativo al percorso accademico, dovevano assumere caratteristiche che potessero rendere concorrenziale la filiera. In questo senso, contrarre la durata fino a 1200 ore, articolate in un anno formativo, rendendo in tal modo possibile l'acquisizione di competenze immediatamente spendibili nel mercato del lavoro in un tempo più ridotto, ha permesso ai corsi di esercitare un maggiore *appeal* nei confronti dell'utenza, anche a fronte del rilascio di un titolo ancora poco riconosciuto sul territorio nazionale rispetto al diploma di laurea.

**Tab. I.4. - Durata dell'attività formativa (v.a. e val.%)**

Durata	1998/1999	1999/2000	2000/2001
1.200 ore	51,1	71,6	73,3
1.201-1.800 ore	27,2	15,7	19,3
1.801-2.400 ore	21,7	12,7	7,4
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	180	236	353

Fonte: indagine Isfol, 2003

Inoltre, le caratteristiche degli utenti, in gran parte adulti e occupati, avrebbero scoraggiato la frequenza ad un intervento articolato su due anni. Poiché gli strumenti disponibili per la individualizzazione dei percorsi (quali ad esempio l'accreditamento delle competenze in ingresso, il bilancio di competenze con il conseguente esonero di parti del percorso, ecc.) sono ad oggi ancora poco utilizzati, per gli enti gestori è risultato più semplice intervenire sulla durata dei percorsi piuttosto che destinare un parte del budget a personale qualificato in grado di svolgere attività di supporto e accompagnamento al percorso formativo.

Va detto che in alcuni casi sono state le stesse Amministrazioni regionali a fornire indicazioni in merito alla durata dei corsi al momento dell'emanazione dei bandi, contribuendo così alla progressiva riduzione del monte ore delle esperienze formative. A questo proposito, sarà interessante verificare quanto l'applicazione degli standard minimi di competenza in uscita dai percorsi IFTS (così come sancito dalla Conferenza Unificata nel novembre del 2002) inciderà sulla durata dei corsi e sulle eventuali soluzioni adottate dai singoli CTS.

La disaggregazione del dato relativo alla durata dei corsi per circoscrizione geografica, inoltre, evidenzia una sostanziale disomogeneità territoriale (tab. I.5). In particolare, i corsi con più di 1800 ore rappresentano il 35,4% degli interventi realizzati nella circoscrizione del Nord-est. È necessario sottolineare che a supporto di tale scelta programmatica vi è la ricerca, svolta a partire dagli stessi livelli regionali, di nuove formule che facilitino la frequenza anche di adulti occupati attraverso la creazione, ad esempio, di classi aperte o una reale individualizzazione dei percorsi che insista sia sulla componente organizzativa dei corsi che su quella didattica.

Tab. I.5 - Durata dell'attività formativa per ripartizione geografica (v.a. e val.%)

Durata	Ripartizione geografica				Totale
	Nord ovest	Nord est	Centro	Sud e isole	
1.200 ore	87,3	35,4	61,1	83,5	73,3
1.201-1.800 ore	7,4	29,2	36,1	15,1	19,3
1.800-2.400 ore	5,3	35,4	2,8	1,4	7,4
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	94	48	72	139	353

Fonte: indagine Isfol, 2003



## capitolo 2

- **GLI ATTORI COINVOLTI  
NEL PROCESSO**



## 2.1 • I RESPONSABILI DEI CORSI

Come detto, i dati del presente rapporto riguardano 363 responsabili dei corsi. Il dato relativo al settore di provenienza dei responsabili evidenzia la riduzione di soggetti provenienti dal mondo della scuola, che scendono dall'85,6% della prima annualità sperimentale, al 66,9% per l'annualità 2000/2001 (tab. II.1). Ma anche all'interno dello stesso mondo scolastico emergono alcune distinzioni: infatti se nel triennio scende di quasi 30 punti percentuali la quota di dirigenti scolastici che assumono la responsabilità formale del corso, cresce d'altra parte la quota di docenti di scuola secondaria superiore che rappresentano attualmente il 12,4% di responsabili (tab. II.2). Complessivamente, si assiste dunque ad un ridimensionamento del ruolo della scuola, che aveva avuto una funzione di traino rispetto alla conduzione delle prime esperienze, a favore del versante della formazione professionale (che fa registrare nell'anno 2000/2001 un 15,2% di responsabili) e del mondo del lavoro che nel 5% dei casi assume la responsabilità diretta del percorso formativo.

Più debole, soprattutto nel confronto tra i tre anni monitorati, sembra l'impegno del mondo accademico che, in decremento rispetto al biennio precedente, fa registrare una responsabilità diretta per l'anno 2000/2001 solo nel 4,7% di casi. Cresce, infine, (fino ad assestarsi sul 13,2%) il ricorso a consulenti esterni, ossia ad esperti di processi formativi che assumono la piena responsabilità del percorso su incarico dell'ATS. Se da un lato tale scelta può apparire come una soluzione potenzialmente in conflitto con i processi di cooperazione che dovrebbero caratterizzare i percorsi, dall'altro alleggerisce di fatto i compiti formali del CTS per restituire maggiore agilità decisionale ed operativa in corso d'opera.

Tab. II.1 - Provenienza professionale del responsabile (v.a. e val.%)

Ambito di Provenienza	%
Scuola	66,8
Università	4,7
Formazione	15,2
Azienda	6,1
Altro	7,2
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>
v.a.	363

Fonte: indagine Isfol, 2003

**Tab. II.2 - Professione abituale dei responsabili dei corsi IFTS nelle annualità 1998/99, 1999/2000 e 2000/2001 (v.a. e val.%)**

Professione	1998/1999	1999/2000	2000/2001
Dirigente scolastico	81,3	60,0	54,5
Docente Secondaria Superiore	4,3	8,1	12,4
Docente universitario	5,3	5,9	4,7
Docente Centro Formazione	-	-	1,9
Dirigente o tecnico aziendale	1,1	2,6	5,0
Dirigente o funzionario Pubblica Amministrazione	1,1	1,1	1,1
Esperto consulente nei processi formativi	6,9	8,1	13,2
Altro	-	14,2	7,2
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	188	273	363

Fonte: indagine Isfol, 2003

**Tab. II.3 - Professione abituale dei responsabili dei corsi IFTS, per ripartizione geografica (v.a. e val. %)**

Attività	Ripartizione geografica				Totale
	Nord ovest	Nord est	Centro	Sud e isole	
Dirigente scolastico	44,8	29,1	51,4	71,3	54,5
Docente Secondaria Superiore	15,6	8,3	11,8	11,9	12,4
Docente universitario	10,4	6,3	3,9	0,7	4,7
Docente Centro Formazione	5,2	2,1	1,3		1,9
Dirigente o tecnico aziendale	4,2	8,3	3,9	4,9	5,0
Dirigente o funzionario Pubblica Amministrazione		6,3	1,3		1,1
Esperto consulente nei processi formativi	10,4	18,8	23,8	7,7	13,2
Altro	9,4	20,8	2,6	3,5	7,2
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	96	48	76	143	363

Fonte: indagine Isfol, 2003

La disaggregazione territoriale mostra come la presenza in ruoli di responsabilità del dirigente o docente scolastico sia più frequente nelle regioni del Sud (71,3%) e decisamente sotto-dimensionata, rispetto al contesto nazionale, nelle regioni del Nord Est (29,1%) dove, al contrario, il responsabile coincide molto spesso con dirigenti tecnici aziendali o esperti consulenti nei processi formativi (complessivamente pari al 29%). Tale dato appare in linea con la vitalità del tessuto produttivo di tale ripartizione geografica e con la debolezza di quello delle regioni del Sud. Sembrerebbe in sostanza confermarsi un progressivo spostamento delle funzioni di responsabilità e coordinamento (già delineatosi nel precedente monitoraggio) verso il soggetto che effettivamente esercita il ruolo più forte nell'ambito del settore o del comparto di riferimento della relativa iniziativa formativa.

L'analisi evidenzia inoltre un ulteriore avanzamento, nel Nord Est, del trend, già rilevato lo scorso anno, di affidare la responsabilità del corso a dirigenti o funzionari della pubblica amministrazione (6,3%).

**Tab. II.4 - Soddisfazione rispetto al dialogo e alla cooperazione tra i membri del C.T.S. (v.a. e val.%)**

Grado di soddisfazione	1998/1999	1999/2000	2000/2001
Molto soddisfatto	57,8	44,1	50,2
Abbastanza soddisfatto	39,0	48,5	44,5
Poco soddisfatto	2,3	5,0	4,7
Per nulla soddisfatto	0,9	1,5	0,6
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	188	272	362

Fonte: indagine Isfol, 2003

Per quanto concerne il grado di soddisfazione relativo ai processi di interazione tra i diversi soggetti che costituiscono il CTS, dopo la prima annualità, segnata da un entusiasmo diffuso, e la conseguente flessione registrata nell'annualità 1999/2000, si registra, nella terza annualità 2000/2001, un nuovo incremento dei livelli di soddisfazione (tab. II.4). In particolare, oltre la metà dei responsabili coinvolti nel monitoraggio si dichiara molto soddisfatta, mentre l'area dell'insoddisfazione si assottiglia nuovamente fino a includere il 5,3% dei responsabili.

## 2.2 • GLI ALLIEVI

L'indicatore che maggiormente denota lo sviluppo quantitativo e qualitativo della filiera è legato alla crescita del numero dei corsisti. Gli allievi iscritti, per l'annualità 2000-2001, superavano le 8.000 unità con un incremento di circa 1.000 individui rispetto alla precedente. Ma considerando i corsi IFTS avviati successivamente alla realizzazione delle indagini di campo, il numero complessivo degli allievi interessati dai corsi programmati per l'annualità 2000/2001 va stimato intorno alle 10.000 unità.

Il numero effettivo di frequentanti dei corsi monitorati risulta, invece, di gran lunga più ridotto, assestandosi, sulla base dalle informazioni fornite dai responsabili di corso, intorno alle 6.000 persone.

In tal senso appare significativo il tasso di abbandono, pari al 26% degli iscritti che, sebbene elevato, risulta comunque in diminuzione di circa 8 punti percentuali rispetto all'annualità precedente (tab. II.5).

**Tab. II.5 - Corsisti iscritti e frequentanti per regione annualità 2000/2001 (v.a. e val.%)**

Regione	2000/2001			
	Iscritti	Frequentanti		Tasso di abbandono
	v.a.	v.a.	%	%
Piemonte	822	578	9,1	29,7
Valle d'Aosta	49	29	0,5	40,8
P. A. di Trento	nd	nd	nd	nd
P. A. di Bolzano	nd	nd	nd	nd
Lombardia	1.205	974	15,3	19,2
Veneto	302	204	3,2	32,5
Friuli V.G.	165	139	2,2	15,8
Liguria	172	150	2,3	12,8
Emilia R.	640	457	7,2	28,6
<i>Totale Nord</i>	<i>3.355</i>	<i>2.531</i>	<i>39,6</i>	<i>24,6</i>
Toscana	668	481	7,5	28,0
Umbria	71	56	0,9	21,1
Marche	298	219	3,4	26,5
Lazio	566	490	7,7	13,4
Abruzzo	608	275	4,3	54,8
<i>Totale Centro</i>	<i>2.211</i>	<i>1.521</i>	<i>23,8</i>	<i>31,2</i>
Campania	2.578	1.966	30,8	23,7
Basilicata	40	23	0,4	42,5
Sardegna	477	343	5,4	28,1
Puglia	-	-	-	-
Calabria	-	-	-	-
<i>Totale Sud</i>	<i>3.095</i>	<i>2.332</i>	<i>36,5</i>	<i>24,7</i>
<b>Totale Italia</b>	<b>8.661</b>	<b>6.384</b>	<b>100,0</b>	<b>26,3</b>

Fonte: indagine Isfol, 2003

La disaggregazione del dato relativo allo scarto tra iscritti e frequentanti per genere, condizione occupazionale e titolo di studio mostra che il tasso di abbandono colpisce in maniera più rilevante, contrariamente a quanto ci si potrebbe aspettare, i corsisti non occupati e in possesso di diploma di scuola secondaria superiore (tab. II.6). Questo induce a pensare che molte persone si iscrivano a diversi corsi o prevedano la possibilità di svolgere più attività riservandosi di compiere la scelta tra le diverse alternative al momento dell'effettivo inizio dei corsi. D'altra parte, le rilevazioni condotte a circa un anno dal termine dei percorsi restituiscono un valore relativo al tasso di abbandono decisamente inferiore (2,9%) e "fisiologico". In ogni caso il numero medio di domande di iscrizione ai percorsi IFTS (circa 70 per ciascun corso) risulta veramente consistente, a testimonianza dell'interesse esercitato nei confronti dell'utenza.

Relativamente al profilo di quest'ultima, dal punto di vista della distribuzione di genere, si registra una lieve preponderanza della componente maschile (55,6%). La disaggregazione del dato per settore di riferimento del corso frequentato evidenzia come i settori con una più significativa presenza femminile continuino ad essere quelli dei Beni culturali, Servizi sociali e Turismo. Restano, d'altra parte, i settori di tradizionale appannaggio maschile quali l'Industria e la Telematica, l'informatica e la multimedialità.

**Tab. II.6 - Iscritti e frequentanti per sesso, titolo di studio e condizione occupazionale (valori medi)**

	Sesso		
	Maschi	Femmine	Totale
Iscritti	14,2	11,2	25,4
Frequentanti	11,1	8,1	19,1
<i>Scarto iscritti/frequentanti</i>	-3,1	-3,1	-6,3
	Condizione occupazionale		
	Occupato	Non occupato	Totale
Iscritti	4,1	20,9	25,0
Frequentanti	2,9	16,1	19,0
<i>Scarto iscritti/frequentanti</i>	-1,2	-4,8	-6,0
	Titolo di studio		
	Senza titolo di scuola secondaria superiore	Diplomati	Con titoli universitari
Iscritti	0,5	22,0	2,5
Frequentanti	0,4	16,8	1,8
<i>Scarto iscritti/frequentanti</i>	-0,1	-5,2	-0,7

Fonte: indagine Isfol, 2003

Complessivamente, la ripartizione percentuale dei corsisti per le diverse classi di età considerate ricalca quanto già registrato per le prime due annualità (tab. II.7). Da segnalare, però, nel confronto triennale, il costante incremento di soggetti che dichiarano più di 31 anni e che nell'annualità di riferimento arrivano a rappresentare quasi il 16% dell'utenza complessiva. Rispetto a tale fenomeno si può affermare che la filiera IFTS si va sempre maggiormente connotando, almeno per i corsisti più adulti, come un canale per la formazione continua o per la riqualificazione professionale funzionale anche ad un re-ingresso nel mercato del lavoro.

**Tab. II.7 - Età dei corsisti nei percorsi IFTS 1998/99, 1999/2000 e 2000/2001 (v.a. e val.%)**

Classe di età	1998/1999	1999/2000	2000/2001
18-20 anni	24,0	18,4	18,9
21-24 anni	40,7	36,8	37,2
25-30 anni	24,2	30,1	28,2
Oltre 30anni	11,1	14,7	15,7
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	2.843	3.867	5.240

Fonte: indagine Isfol, 2003

La maggioranza dei corsisti è in possesso di un diploma di scuola media secondaria, anche se si continua a registrare un incremento dei laureati che arrivano ad assestarsi per l'annualità 2000/2001 quasi su 11 punti percentuali.

Per quanto riguarda i diplomi di scuola superiore, si registra una ulteriore contrazione dei corsisti provenienti dagli Istituti Tecnici commerciali per geometri e periti aziendali (tab. II.8). Continua, invece, a crescere la percentuale dei corsisti provenienti da indirizzi più generali, tanto che la quota di diplomati presso i licei classico, scientifico ed artistico assomma quasi il 20% degli utenti totali.

**Tab. II.8 - Corsisti frequentanti per titolo di studio conseguito (v.a. e val. %)**

Titolo di studio	1998/1999	1999/2000	2000/2001
Licenza media inferiore	–	0,1	0,6
Attestato di formazione professionale	0,3	0,3	0,9
Diploma Liceo classico	3,5	4,5	4,6
Diploma Liceo scientifico	10,8	11,4	13,6
Diploma liceo artistico	1,5	1,4	1,4
Diploma istituto magistrale	2,5	3,4	3,9
Istituto tecnico industriale	17,7	15,0	17,0
Istituto tecnico commerciale, per geometri, periti aziendali	38,2	32,7	25,7
Diploma di istituto d'arte	2,9	2,2	2,8
Diploma di istituto professionale	13,2	10,5	9,7
Diploma di scuola magistrale	0,2	0,3	0,5
Altro diploma	2,7	7,4	6,8
Diploma universitario	0,8	1,8	1,6
Laurea	5,6	9,0	10,9
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	2.887	3.930	5.340

Fonte: indagine Isfol, 2003

I corsisti privi del titolo di studio di scuola media secondaria superiore, pur non superando l'1,5% dell'utenza complessiva, risultano in crescita nel triennio e testimoniano l'ampliamento delle chance formative anche a coloro che hanno precedentemente abbandonato i percorsi scolastici.

Risulta, invece, iscritta all'università una quota percentuale pari a circa il 25% dei frequentanti, con un leggero incremento rispetto alle annualità precedenti quando la stessa percentuale si assestava intorno al 22%.

**Tab. II.9 - Allievi occupati nei percorsi IFTS 1998/99, 1999/2000 e 2000/2001 (v.a. e val.%)**

	1998/1999	1999/2000	2000/2001
Allievi occupati	31,3	34,8	31,9
Allievi non occupati	68,7	65,2	68,1
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	1.970	3.905	5.354

Fonte: indagine Isfol, 2003

Gli allievi lavoratori, dopo l'incremento registrato nell'annualità 1999/2000, tornano ad assestarsi sul 32% circa di corsisti (tab. II.9). In oltre il 52% dei casi si tratta di dipendenti (tra i quali prevalgono gli occupati full time).

Un aspetto di particolare interesse è legato alla propensione dei corsisti Ifts a seguire percorsi di formazione professionale. Tale propensione, di fatto espressa dalla passata partecipazione a corsi di formazione (tab. II.10), si evince dal fatto che il 36,6% dei corsisti ha precedentemente frequentato corsi post-diploma, il 40,7% ha frequentato corsi di informatica, il 28,6% corsi di lingua ed il 24,5% altri corsi di formazione professionale. Rispetto alla ripartizione geografica va notato che la frequenza ai corsi post-diploma è particolarmente ridotta al Sud (poco più del 26% dei corsisti ha partecipato a corsi post-diploma contro il 53% del Nord-est ed il 47,6% del Nord-ovest), così come la frequenza ai corsi di lingua (25% contro il 35% del Nord-est ed il 33% del Centro) mentre la frequenza ai corsi di informatica e agli altri corsi di formazione professionale è sostanzialmente allineata in tutte le ripartizioni geografiche. Va però aggiunto che la propensione alla formazione appare assai differenziata in relazione ai diversi titoli di studio in possesso dei corsisti.

Infatti hanno partecipato a corsi post-diploma oltre il 44% di coloro che hanno frequentato l'istituto professionale ed il 42% dei giovani usciti dagli istituti magistrali ed istituti d'arte (contro una media del 36,5%); hanno frequentato altri corsi di formazione professionale il 72,7% di coloro che possiedono solo un attestato di formazione professionale (rispetto ad una media pari al 24,6%), probabilmente nel tentativo di ampliare "in orizzontale" il proprio profilo professionale per competere con soggetti maggiormente qualificati. Infine la preferenza verso i corsi di lingue è fortemente correlata al possesso di una laurea, tanto che il 46,4% dei laureati ha frequentato corsi di lingue (una media superiore di oltre 12 punti percentuali a tutte le altre categorie). Viceversa, la frequenza ai corsi di informatica ha interessato prevalentemente i giovani con attestato di formazione professionale, che vi hanno fatto ricorso per oltre il 51% contro una media generale del 40,7%.

Complessivamente, il confronto biennale mostra che la percentuale di corsisti in grado di costruire ed ampliare le competenze di base (informatica e lingue straniere) sia sempre più ampia e, dunque, sembra che tale fenomeno non possa che facilitare l'applicazione degli standard minimi previsti per i corsi afferenti all'annualità di programmazione 2002/2003.

Tab. II.10 - Esperienze formative realizzate dai corsisti Ifts (v.a. e val.%)

Percorsi formativi	Sì		No		Totale			v.a.	
	1999/2000	2000/2001	1999/2000	2000/2001	1999/2000	2000/2001	1999/2000	2000/2001	
	Corsi post-diploma	33,9	36,6	66,1	63,4	100,0	100,0	3.564	4.938
Corsi di informatica	35,7	40,7	64,3	59,3	100,0	100,0	3.553	4.943	
Corsi di lingue	25,1	28,6	74,9	71,4	100,0	100,0	3.491	4.867	
Altri corsi di formazione professionale	24,4	24,5	75,6	75,5	100,0	100,0	3.530	4.897	

Fonte: indagine Isfol, 2003

Tab. II.11 - Corsisti IFTS che hanno frequentato altre iniziative formative, per titolo di studio (val.%)

Risposta	Titolo										Totale
	Licenza media inferiore	Attestato di formazione professionale	Liceo classico, scientifico, artistico	Istituto professionale	Istituto tecnico	Istituto magistrale, d'arte e altro	Diploma universitario	Laurea	Titolo		
									Istituto professionale	Istituto tecnico	
Corsi post diploma	28,0	22,9	31,7	44,5	37,4	42,0	36,6	28,2	36,5		
Corsi di informatica	40,0	51,2	42,5	37,5	40,4	41,4	44,4	39,1	40,7		
Corsi di lingue	25,0	24,3	34,3	19,9	22,9	28,5	33,8	46,4	28,5		
Altri corsi di formazione	24,0	72,7	19,5	34,1	20,7	27,3	33,3	31,4	24,6		

Fonte: indagine Isfol, 2003

## 2.3 • I DOCENTI

Dalle informazioni fornite dai responsabili dei corsi risulta che sono stati complessivamente 8530 circa i docenti impegnati nei percorsi IFTS nell'annualità 2000-2001. Si tratta di un numero di risorse notevolmente superiore a quelle impegnate nella prima edizione sperimentale dei percorsi IFTS (1998-99) e più che raddoppiato rispetto alla passata annualità (1999-2000), coerentemente con il notevole incremento del volume complessivo dell'offerta formativa.

Per ogni corso si è registrata una presenza media di docenti di circa 24,3, costituita sia da esponenti del mondo della scuola (6,0%) e dell'università (5,6%), quest'ultimo in lieve flessione rispetto all'annualità precedente, sia da rappresentanti del mondo della formazione professionale (3,3%) e di quello del lavoro (9,5%). Va evidenziato che, sebbene quest'ultima componente sia in progressiva crescita rispetto alle annualità passate, risulta ancora limitata rispetto a quanto previsto dalla normativa di riferimento, che impone la presenza di almeno il 50% di docenti provenienti dal mondo del lavoro e delle professioni (tab. II.12).

**Tab. II.12 - Composizione specifica dello staff docente dei percorsi Ifts (medie e v.a.)**

	Medie
Docenti provenienti dal mondo della scuola	6,0
Docenti provenienti dal mondo dell'Università	5,6
Docenti provenienti dal mondo della formazione	3,3
Docenti provenienti dal mondo del lavoro	9,5
<b>Totale</b>	<b>24,3</b>
v.a.	345

Fonte: Indagine Isfol, 2003

Dal punto di vista del profilo delle figure impegnate nelle attività di docenza, i dati mostrano che si tratta di persone di età compresa tra i 20 ed i 75 anni, in prevalenza uomini (64,8%), con una maggiore concentrazione nella classe di età compresa tra i 36 e i 49 anni (45,2%). Sono in possesso di un titolo di laurea nel 81,4% dei casi studiati (con una prevalenza di lauree in ingegneria ed economia) e nella maggior parte dei casi svolgono abitualmente la professione docente in contesti diversi (tab. II.13). Permane consistente, infatti, e quasi invariata rispetto alle precedenti annualità, la presenza di docenti della scuola secondaria superiore (39%), mentre decresce quella dei docenti universitari (12,2%), a fronte di un lieve aumento di figure impegnate presso i Centri di formazione professionale (5,9%) e di una significativa presenza di esperti e consulenti (27,4), in crescita di circa 4 punti percentuali rispetto alla precedente edizione dei percorsi Ifts.

Tab. II.13 - Condizione professionale dei docenti dei percorsi Ifts (val.% e v.a.)

Professione	%
Docente universitario	12,2
Dirigente scolastico	1,0
Docente Secondaria Superiore	39,0
Docente Funzione Obiettivo (F.O)	1,4
Docente Centro Formazione	5,9
Dirigente o Tecnico Aziendale	5,5
Dirigente o Funzionario Pubblica Amministrazione	2,0
Esperto, consulente	27,4
Altro	5,6
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>
v.a.	3.088

Fonte: Indagine Isfol, 2003

Va inoltre sottolineato come sia progressivamente aumentato rispetto al passato il numero dei docenti (37.6%) che ha già maturato un'esperienza specifica nella filiera formativa Ifts, di cui si è giunti a monitorare la terza annualità di realizzazione, con particolare riferimento alle aree del Sud, dove inizia forse a delinearsi una maggiore costanza nella presenza di docenti da un'annualità all'altra, seppure a livelli non ancora del tutto soddisfacenti.

Dal monitoraggio emerge poi che più del 22% dei docenti risulta contemporaneamente impegnato in altre attività all'interno dei percorsi Ifts, soprattutto con l'incarico di membro del Comitato Tecnico Scientifico (7.6%), di coordinatore del corso o di tutor (5.1%), anche se, come prevedibile, quasi il 78% del loro impegno è devoluto in modo specifico ad attività di docenza.

La scelta di un tale impegno nei corsi Ifts per l'attuale annualità è stata motivata dai docenti principalmente con un interesse personale allo specifico progetto cui hanno aderito (50% degli intervistati) e con un desiderio di arricchire e consolidare il proprio bagaglio di esperienze, anche a partire da un primo coinvolgimento come docenti nelle annualità precedenti.

## 2.4 • I TUTOR

Come rilevato per i docenti, anche i tutor coinvolti in attività d'aula e di stage sono notevolmente aumentati rispetto al passato, portandosi da 493 (1999-2000) a circa 766, con una prevalenza di donne (51.3%). Si tratta di persone di età compresa tra i 20 ed i 79 anni, distribuite in modo piuttosto equo per classi di età, con una lieve prevalenza di soggetti che hanno tra i 31 ed i 50 anni, per lo più in possesso di un diploma di laurea (65,3%) in materie soprattutto letterarie (13.3%), economiche (10%) ed ingegneristiche (8.2%).

Per quel che concerne la condizione professionale delle figure di tutoraggio, si evidenzia una lieve differenziazione rispetto al passato; la presenza di docenti provenienti dalla scuola secondaria superiore (42.5%), pur restando prevalente, subisce un certo decremento (53.5% nell'annualità precedente) per lasciare maggiore spazio a figure provenienti dai centri di formazione (8.4%) e ad esperti e consulenti di specifiche materie (22.3%). In ogni caso la maggior parte dei tutor intervistati ha dichiarato di avere precedenti esperienze nel campo delle formazioni professionali, sia in qualità di docente (57.7%), sia soprattutto con specifici incarichi di tutoraggio (73.2%), anche se solo nel 30% dei casi si è trattato di una peculiare esperienza nell'ambito di percorsi lfts.

Con riferimento all'attuale ruolo di tutor nella filiera, il monitoraggio ha mostrato una prevalenza dell'impegno in attività di tutoraggio d'aula (nel 57% dei casi studiati) rispetto al tutoraggio di stage (17.5%). Quest'ultima funzione risulta comunque caratterizzare in modo particolare i tutor del Nord ovest (32.7%) e Nord est (28.4), probabilmente in linea con la vocazione imprenditoriale di queste aree territoriali, in cui è inoltre prevalente l'impegno dei tutor in attività di progettazione e monitoraggio dello stage in azienda, piuttosto che nella valutazione della dimensione prettamente formativa della medesima esperienza (tab. II.14).

Risulta inoltre piuttosto diffusa (25.5%) la tendenza ad un impegno in entrambi i ruoli (d'aula e in azienda), con una maggiore consuetudine nelle aree del nord, nonché la scelta di un contemporaneo coinvolgimento anche in altri incarichi all'interno del corso lfts, riscontrato nel 32% dei casi studiati.

La partecipazione ai percorsi lfts da parte dei tutor continua ad essere motivata prevalentemente dal desiderio di arricchire il proprio bagaglio di esperienze (77.2%), oltre che da una decisione in tal senso presa su specifica indicazione dell'Ente o dell'Istituzione di appartenenza, anche se comincia a delinarsi l'intento di rinforzare l'esperienza realizzata per la prima volta in occasione dell'annualità precedente.

Tab. II.14 - Ruolo ricoperto in qualità di tutor nei percorsi Ifts (v.a. e val. %)

Ruolo	Ripartizione geografica				Totale
	Nord ovest	Nord est	Centro	Sud e isole	
Tutor d'aula	37,0	47,8	62,9	73,5	60,2
Tutor di stage	32,7	28,4	22,9	14,5	22,1
Entrambi	36,4	38,8	16,6	16,1	22,8
v.a.	165	67	205	310	747

*Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte*

*Fonte: Indagine Isfol, 2003*



## **capitolo 3**

- **GLI ORGANI  
DI GESTIONE  
DEL SISTEMA IFTS**



A livello nazionale, sin dall'istituzione della filiera della Formazione Tecnica Superiore, la sede per l'individuazione e l'elaborazione delle linee di indirizzo della filiera è stata identificata con il Comitato Nazionale IFTS al cui interno sono rappresentati i Ministeri della Istruzione, Università e Ricerca e del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni, le Autonomie Locali e le Parti Sociali. Ferma restando l'esclusiva titolarità delle Regioni in fase di programmazione e controllo gestionale dell'offerta, le varie istanze rappresentate nel Comitato Nazionale IFTS hanno proceduto alla definizione dell'impianto complessivo individuando come paradigma di riferimento più consono all'allestimento delle singole iniziative formative di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore la progettazione condivisa da una pluralità di soggetti formativi e produttivi. La scelta programmatica di istituzionalizzare sia attraverso le prime note operative, sia attraverso l'elaborazione di linee guida a supporto della progettazione, il dialogo tra i soggetti del territorio mirava, da un lato, a capitalizzare le esperienze realizzate con modalità integrate lungo tutto il decennio precedente, dall'altro, a promuovere e garantire i presupposti concettuali tali da poter formare tecnici superiori con professionalità adeguate alle necessità produttive del territorio e tali da poter essere riconosciuti ed impiegati quali volano per lo stesso sviluppo locale.

Per conseguire tali finalità l'impianto dei percorsi IFTS si contraddistingue da qualunque altro intervento formativo per la presenza di un organismo di progettazione e gestione rappresentato da una forma associativa (Associazione temporanea di scopo o di impresa o altre forme consortili) cui partecipano pariteticamente e obbligatoriamente quattro soggetti: una università, un istituto secondario superiore, un centro di formazione professionale e un organismo rappresentativo del mondo del lavoro.

Tra le specificità dei corsi IFTS, dunque, un peso rilevante ha assunto, sia nella fase della progettazione che di realizzazione dei corsi, la cooperazione tra soggetti formativi e del mondo produttivo. Per la prima volta, infatti, il dialogo e la cooperazione sul territorio sono stati formalizzati anche dal punto di vista normativo, tanto che il singolo percorso non può essere ammesso a finanziamento qualora non sia promosso da almeno quattro soggetti rappresentativi della scuola, della formazione professionale e del mondo del lavoro.

La normativa stabilisce che i partner devono costituirsi, da un punto di vista giuridico, come agenzia formativa unica. In particolare, nell'annualità 2000/2001, il 77,2% dei responsabili di corso (con un aumento percentuale di quasi 6 punti rispetto all'anno precedente), ha dichiarato che la partnership è stata formalizzata attraverso la costituzione di un'Associazione Temporanea di Scopo (ATS); un ulteriore 9,2% ha optato, soprattutto per le caratteristiche statutarie dei diversi soggetti partner, per la formula dell'Associazione Temporanea di Imprese (ATI), mentre solo il 3,9% era già costituito od ha dato vita ad un Consorzio (tab. III.1).

**Tab. III.1 - Tipologia delle forme associative istituite dai soggetti gestori dei corsi IFTS - anni vari (v.a. e val.%)**

	1999/2000	2000/2001
Associazione Temporanea di Impresa (ATI)	13,2	9,2
Associazione Temporanea di Scopo (ATS)	71,4	77,2
Consorzio	5,6	3,9
Altro	9,8	9,7
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	273	359

Fonte: indagine Isfol, 2003

Benché nella pratica, di fatto, l'iter si avvia prevalentemente ad opera di un solo soggetto particolarmente motivato alla realizzazione del percorso IFTS, la sollecitazione della rete dei partner avviene sin dalla ideazione dell'intervento formativo e si concretizza, almeno nella adesione formale, attraverso il supporto alla stesura del progetto da presentare alla Commissione di Valutazione Regionale ai fini del concorso al finanziamento.

Nei percorsi IFTS, dunque, il dialogo tra gli attori del territorio sembra iniziare già prima della vera e propria fase di gestione e realizzazione dell'intervento e, come hanno evidenziato gli studi di caso condotti sul territorio, spesso sembra prendere spunto da precedenti collaborazioni. Nonostante la pregressa realizzazione di esperienze congiunte, risulta ancora assolutamente residuale il numero di partenariati che presentano la stessa combinazione di soggetti nella realizzazione dei percorsi IFTS.

I meccanismi che regolano l'approvazione e la conseguente realizzazione dei corsi e il numero ancora ridotto degli interventi realizzati nel Paese, infatti, delineano il segmento dell'offerta di percorsi IFTS come un sistema aperto e caratterizzato da una notevole mobilità all'interno dei soggetti responsabili dell'attuazione degli interventi. Sembrano infatti persistere, anche se in misura attenuata, i fenomeni già riscontrati nell'annualità precedente 1999/2000 quando i responsabili di corso che avevano partecipato ai primi percorsi sperimentali costituivano solo il 32,1% dell'universo di responsabili. Nell'annualità 2000/2001, oltre il 56% dei responsabili non aveva mai concorso alla realizzazione dei percorsi IFTS programmati per le annualità 1998/99 e 1999/2000, mentre è solo una quota pari a circa il 13% di responsabili ad aver partecipato ad un corso IFTS in entrambe le annualità precedenti (tab. III. 2). Da questo punto di vista, il segmento dell'offerta di percorsi IFTS continua a caratterizzarsi per il significativo turnover di soggetti gestori accentuando parte della dimensione sperimentale dell'intero sistema.

**Tab. III.2 - Responsabili di corso che hanno partecipato a precedenti esperienze IFTS - anni vari (v.a. e val.%)**

Partecipazione a precedenti esperienze IFTS	%
<i>1999/2000</i>	
Ha partecipato a percorsi IFTS 1998/99	32,1
Non ha mai partecipato	67,9
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>
v.a.	268
<i>2000/2001</i>	
Ha partecipato a percorsi IFTS 1998/99	18,7
Ha partecipato a percorsi IFTS 1999/2000	38,0
Non ha mai partecipato	56,1
<b>Totale</b>	<b>*</b>
v.a.	358

*\* Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte*

*Fonte: indagine Isfol, 2003*

Le interviste in profondità rivolte ai responsabili dei corsi hanno confermato quanto emerso anche nelle precedenti attività di monitoraggio: la costituzione della maggior parte dei partenariati attivati per la realizzazione dei percorsi IFTS trova origine, per lo più, da una preliminare conoscenza tra le persone, quando non da una vera e propria cooperazione già avviata tra istituzioni e organizzazioni.

Gli esiti di queste interviste hanno messo in luce come in molti casi siano state le precedenti collaborazioni (prevalentemente in segmenti formativi diversi dai percorsi IFTS) tra la scuola, mondo del lavoro e della formazione o tra la formazione e il mondo del lavoro a favorire la costituzione di un partenariato più ampio. In questo senso, ad eccezione delle consolidate attività realizzate dagli atenei lombardi ed emiliani, il versante accademico continua a presentarsi come un soggetto nuovo ai processi di collaborazione già in atto sul territorio.

Come visto, nei pochi casi in cui il partenariato risulta costituito dagli stessi attori che avevano già gestito un corso IFTS, la possibilità di capitalizzare e valorizzare quanto emerso durante la precedente esperienza rappresenta un elemento di grande vantaggio nell'acquisizione di uno specifico know-how. Molto più numerosi sono invece i partenariati che proprio alla luce della esperienza precedentemente fatta, pur mantenendo un nucleo centrale di soggetti, ampliano o modificano la composizione. Questo indicatore si rileva di grande interesse in relazione alla capacità-opportunità dei soggetti di fare autocritica sull'esperienza svolta al fine di ricercare nuovi partner che, per interessi, competenze e mission, rappresentino una maggiore garanzia di integrazione e coerenza all'interno del CTS

Rimane comunque evidente che, in tutti i casi monitorati, il partenariato nasce da una reciproca riconosciuta competenza nei rispettivi settori; anche i casi di studio realizzati testimoniano di una progressiva tendenza ad arginare l'alta mobilità interna al sistema IFTS tanto che le variazioni apportate nella composizione del partenariato sono state giustificate dalla neces-

sità di perseguire gli obiettivi formativi ed occupazionali attraverso la creazione di reti di soggetti più consolidate.

Dopo la costituzione formale della forma associativa, a seguito dell'ammissione al finanziamento, l'organo deputato alla progettazione di dettaglio e alla gestione effettiva dei corsi è il Comitato Tecnico Scientifico che deve essere costituito almeno da 4 membri e al cui interno devono essere rappresentati gli stessi soggetti istituzionali firmatari della forma associativa (scuola, formazione, professionale, università e mondo del lavoro).

È il Comitato Tecnico scientifico ad occuparsi, direttamente o mediante la costituzione di gruppi di supporto, della progettazione di dettaglio, della organizzazione e della logistica delle iniziative corsali, di mantenere e ampliare il dialogo con i soggetti attivi sul territorio sia per il riconoscimento dei crediti formativi acquisiti durante il percorso dai corsisti, sia per la facilitazione all'inserimento occupazionale degli stessi corsisti.

Al di là della responsabilità diretta assunta da uno dei quattro referenti del mondo della scuola, della formazione, dell'università e del lavoro, il Comitato Tecnico Scientifico costituisce l'unico soggetto formalmente responsabile dell'iniziativa Ifts, che deve garantire il rispetto delle indicazioni nazionali e delle linee guida e di indirizzo prodotte dalla Regione. È il Comitato Tecnico Scientifico, attraverso i suoi rappresentanti, a dialogare e interrogare le Amministrazioni Centrali e i livelli di gestione Regionali.

È necessario ricordare che l'architettura del sistema prevedeva, a seguito della costituzione del Comitato Nazionale IFTS, l'istituzione presso ciascuna Amministrazione Regionale di un Comitato Regionale con compiti di programmazione dell'offerta, di gestione e valutazione dei percorsi attivati sul territorio regionale. Ad oggi, al quarto anno di vita della filiera, non tutte le Regioni hanno ritenuto necessario istituire un Comitato Regionale per gli IFTS. Nelle Regioni dove la costituzione del Comitato Regionale è avvenuta immediatamente a ridosso dell'istituzione della filiera Ifts stessa, come ad esempio in Lombardia e in Emilia Romagna, il Comitato Regionale ha compiti di programmazione, gestione e messa a bando delle risorse dei fondi regionali, nazionali e comunitari, gestione e controllo degli interventi stessi, monitoraggio e valutazione degli esiti del singolo percorso. Il Comitato Regionale, in questi casi, in parte riproduce le rappresentanze presenti nel Comitato Nazionale Ifts, in parte si allarga fino a comprendere tutti i soggetti istituzionali e non che potrebbero concorrere allo sviluppo quali-quantitativo della filiera, sia in termini di sostegno dell'offerta formativa, sia in termini di analisi dei fabbisogni professionali e formativi del territorio e del conseguente incremento dell'impatto occupazionale al termine dei percorsi.

Nelle Regioni dove, invece, non è stato formalizzato alcun Comitato Regionale, come nelle Marche e in Abruzzo, la programmazione e la gestione dell'offerta e il dialogo con i soggetti significativi ai fini dello sviluppo produttivo del territorio è seguito da uno o più uffici dell'Amministrazione Regionale competenti in materia. Benché a livello regionale, sulla base del numero complessivo di interventi ammissibili al finanziamento e sulla base delle risorse disponibili, si sia registrata da più anni una attenzione particolare atta a garantire il rispetto dei criteri per la ripartizione degli interventi tra i diversi territori provinciali, le funzioni di programmazione e gestione degli interventi sono pressoché ancora tutte di competenza regionale. Sol tanto in Toscana la piena delega alle Province conserva alla Regione la programmazione del volume di offerta e la messa a bando delle risorse mentre affida alle Amministrazioni provincia-

li la valutazione ex ante degli interventi ammissibili a finanziamento, la gestione, il controllo e la valutazione delle singole attività corsali.

Il partenariato rappresentato nel Comitato Tecnico Scientifico è tenuto a mantenere continue relazioni con il livello di governo regionale indipendentemente dalla presenza del Comitato Regionale. Risulta dunque necessario garantire una continuità ed una stabilità di queste relazioni per il corretto avanzamento del progetto, in particolar modo, per quanto concerne gli aspetti di gestione e la rendicontazione.

Abbiamo chiesto ai responsabili dei corsi IFTS coinvolti nelle attività di monitoraggio e valutazione condotte dall'Isfol a livello nazionale di esprimere un giudizio relativamente ai rapporti intercorsi tra il Comitato Tecnico Scientifico e il livello di gestione Regionale. Hanno risposto 323 responsabili di corso sui 363 raggiunti. Le mancate risposte (pari in valore percentuale a poco più dell'11% del totale dei responsabili) sono da imputare in parte alla assenza del Comitato Regionale presso alcune Amministrazioni regionali, in parte al fatto che alcuni responsabili, durante lo svolgimento dei corsi non hanno rilevato alcuna necessità di interfacciarsi con l'organismo regionale, sia esso costituito dal Comitato Regionale, sia esso rappresentato dall'ufficio regionale competente.

Coloro che invece hanno ritenuto opportuno relazionarsi con il livello di gestione regionale (identificato con il Comitato Regionale) lo ha fatto per ricevere indicazioni in merito alla gestione delle risorse finanziarie e per verificare la possibilità di apportare cambiamenti in corso d'opera al progetto ammesso al finanziamento. Non sono pochi, inoltre, i casi in cui i gestori dei corsi hanno sollecitato il coinvolgimento del livello regionale per facilitare la sottoscrizione di accordi quadro tra diversi attori del territorio che facilitassero la realizzazione delle attività previste dai singoli progetti.

**Tab. III.3 - Soddisfazione rispetto alla qualità dei rapporti tra Comitato Tecnico Scientifico e livello di governo Regionale (Comitato Regionale) (v.a. e val.%)**

Rapporto tra CTS e CR	1998/1999	1999/2000	2000/2001
Molto soddisfacente	9,5	12,0	20,1
Abbastanza soddisfacente	41,9	45,9	46,4
Poco soddisfacente	34,1	24,7	22,0
Per nulla soddisfacente	14,5	17,4	11,5
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	190	259	323

Fonte: indagine Isfol, 2003

È oltre il 66% dei responsabile dei corsi a dichiararsi molto o abbastanza soddisfatto dei rapporti intercorsi tra il Comitato Tecnico Scientifico e il livello di governo regionale (tab. III.3). Il confronto triennale sottolinea il progressivo assottigliamento dell'area dell'insoddisfazione che passa dal 49,6% dell'annualità 1998/99, quando l'universo dei responsabili intervistati non superava le 190 unità, al 33,5% dell'annualità 2000/2001. Significativo, in particolare, risulta l'incremento della quota percentuale di responsabili di corso che si dichiara pienamente sod-

disfatto che passa dal 9,5% del 1998/99 a oltre il 20% del 2000/2001. L'aumento dei livelli di soddisfazione è da imputare

sia alla progressiva familiarità delle Amministrazioni Regionali, sia dei singoli enti gestori che hanno definito in modo più puntuale i processi di gestione della nuova filiera ed hanno imparato a conoscere e comprendere i vincoli e i paletti progettuali previsti dal sistema Ifts, sia alla volontà esercitata dalle Regioni di dotarsi di servizi e attività a supporto della fase di progettazione e gestione delle iniziative attive sul territorio regionale.

La disaggregazione del dato per ripartizione geografica mostra come l'area di insoddisfazione, nell'anno 2000/2001, contraddistingua più frequentemente i responsabili dei corsi realizzati nelle regioni del Nord Ovest, dove gli stessi si sono dichiarati poco o per nulla soddisfatti nel 42,5% dei casi, contro il 24,4% fatto registrare dai colleghi delle regioni del Sud (tab. III.4).

**Tab. III.4 - Soddisfazione rispetto alla qualità dei rapporti tra Comitato Tecnico Scientifico e livello di governo Regionale (Comitato Regionale), per ripartizione geografica (v.a. e val.%)**

Rapporto tra CTS e CR	Ripartizione geografica				Totale
	Nord ovest	Nord est	Centro	Sud e isole	
Molto soddisfacente	16,1	15,8	16,4	26,0	20,1
Abbastanza soddisfacente	41,4	50,0	44,8	49,6	46,4
Poco soddisfacente	28,7	31,6	23,9	13,7	22,0
Per nulla soddisfacente	13,8	2,6	14,9	10,7	11,5
<b>Totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>
v.a.	87	38	67	131	323

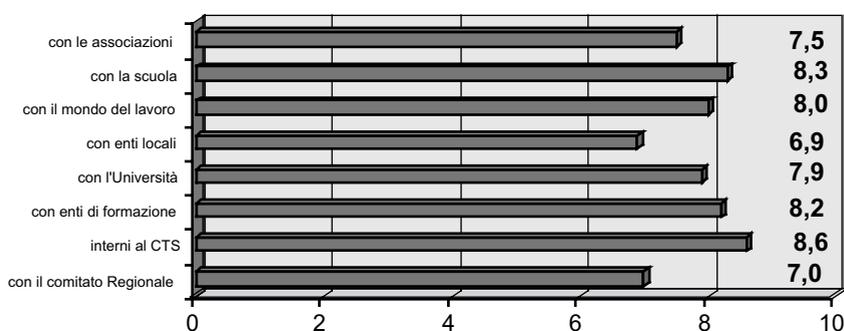
Fonte: indagine Isfol, 2003

Nonostante dunque, i rapporti tra il singolo Comitato Tecnico Scientifico e il livello di governo regionale, dopo le prime difficoltà iniziali dovute alla novità della filiera stessa, sembrano caratterizzati da una sempre maggiore fluidità, gli stessi responsabili di corso intervistati al termine o a ridosso della conclusione dell'esperienza segnalano la necessità di supportare ulteriormente la messa a regime del canale di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore e la diffusione di buone prassi anche attraverso attività caratterizzate da una dimensione interregionale. I responsabili non soddisfatti dei rapporti intercorsi con il livello regionale, infatti, si lamentano della debolezza delle attività di supporto durante lo svolgimento delle attività e della mancanza di esempi e linee guida da utilizzare.

I risultati delle interviste in profondità delineano una situazione di criticità maggiore rispetto a quanto emerso dal complesso dei responsabili di corso: tendenzialmente, al livello di governo regionale si richiedeva uno sforzo maggiore atto a garantire una più proficua collaborazione con gli Enti Locali che hanno contribuito alla realizzazione dei singoli percorsi IFTS in misura giudicata troppo poco sistematica. I giudizi negativi indirizzati alla Regione sono dunque circoscritti alla sfera delle azioni di sistema al cui interno risultano prioritari i rapporti interistituzionali piuttosto che indirizzati alle capacità e competenze di assistenza tecnica dell'Amministrazione stessa, tanto che, su una scala da 1 a 10, i responsabili hanno valutato la qualità dei rapporti instaurati con il Comitato Regionale con un valore più che discreto pari a 7.

Escludendo i soggetti rappresentati nel partenariato (il cui livello di interazione è stato premiato da tutti i responsabili con un punteggio pari a 8,6), anche nell'annualità 2000/2001, continua a risultare decisamente positivo il dialogo instaurato con tutti gli altri attori del territorio (Ufficio scolastico regionale, Università, Camere di Commercio, Associazioni datoriali, Parti sindacali, ecc.). In continuità con quanto emerso dalle precedenti attività di monitoraggio (1998/99 e 1999/2000), i responsabili non evidenziano particolari problemi o difficoltà di relazione con altre tipologie di attori del territorio, a cominciare dalle imprese che secondo quanto affermano gli stessi responsabili costituiscono soggetti attivi e interessati (graf. III.1).

**Graf. III.1: Punteggio medio attribuito dai responsabili dei corsi alla qualità dei rapporti con: (valori medi)**



A fronte della preoccupazione più volte espressa dalle stesse Amministrazioni Regionali nei confronti della possibilità di tradurre gli aspetti più innovativi della filiera IFTS in automatismi facilmente riproducibili e slegati dai differenti contesti territoriali e produttivi, la prassi dei percorsi realizzati testimonia, dunque, che le esperienze attuate fino ad oggi, pur con differenze da contesto a contesto e con differenti velocità di recepimento, hanno avviato un cambiamento nella struttura e nella cultura del territorio trasformando il principio della partecipazione attiva e responsabile in comportamento acquisito dagli attori locali.

Guardando invece alle richieste espresse dagli stessi responsabili di corso nei confronti degli attori istituzionali è interessante procedere all'analisi di quanto emerso dalle attività di valutazione della filiera condotte. A conclusione del primo triennio sperimentale, è stato chiesto ai responsabili dei corsi di indicare di che tipo di supporto avrebbero maggiormente bisogno in fase di progettazione e gestione degli interventi formativi e il soggetto istituzionale al quale vorrebbero rivolgersi (tab. III. 5).

Emerge innanzitutto una richiesta pressante rivolta al Ministero dell'Istruzione, dell'Università e Ricerca in merito alla definizione di criteri di trasparenza ai fini della riconoscibilità dei crediti formativi acquisiti nei percorsi IFTS da spendere nel sistema universitario. Come si vedrà più avanti, infatti, sono molteplici le difficoltà legate alla stipula di accordi con specifici atenei che, secondo gli attori della filiera, potrebbero essere superate attraverso il coinvolgimento diretto del livello ministeriale.

**Tab. III.5 - Richieste ai soggetti istituzionali per attività a supporto della progettazione e gestione dei percorsi (v.a. e val.%)**

	Ministero del lavoro	Regione	Ministero dell'Istruzione
Documenti o strumenti normativi adeguati e finalizzati al riconoscimento dei crediti formativi universitari	6,8	24,5	95,8
Documenti o strumenti normativi finalizzati alla facilitazione dei rapporti con il mondo del lavoro (tessuto imprenditoriale locale e/o con associazioni di categoria o altri enti di rappresentanza)	65,9	65,3	10,4
Indagini specifiche per l'analisi dei fabbisogni professionali a livello regionale/locale	52,3	83,7	8,3
Indagini specifiche sull'analisi dei profili professionali legati alle nuove tecnologie	52,3	44,9	31,3
Strumenti o documenti di indirizzo che facilitano la progettazione dei percorsi per unità formative capitalizzabili	22,7	36,7	39,6
v.a.	44	49	48

*Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte*

*Fonte: indagine Isfol, 2003*

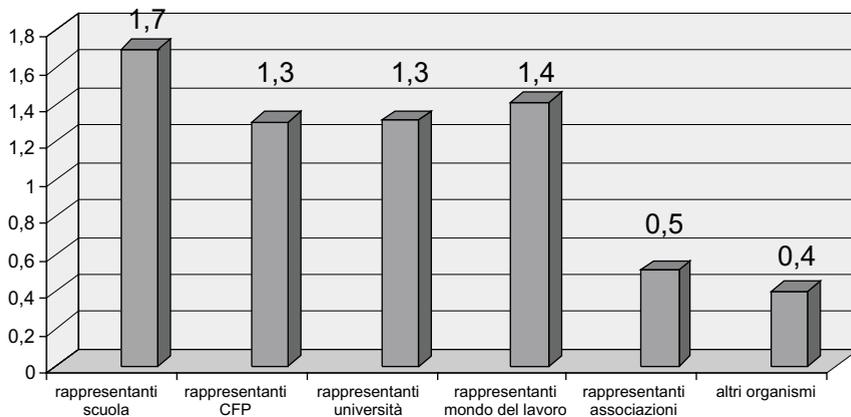
Al Ministero del lavoro e delle Politiche Sociali i responsabili chiedono di supportare lo sviluppo della filiera IFTS sia attraverso la produzione e divulgazione di documenti e strumenti normativi finalizzati a facilitare il dialogo e la cooperazione con i referenti del mondo del lavoro, sia attraverso l'analisi dei fabbisogni e dei profili professionali su scala nazionale. È interessante notare che oltre l'83% dei responsabili di corso assegna, invece, alla Regione un ruolo strategico per la declinazione, a livello locale, delle indagini relative all'analisi dei fabbisogni e dei profili professionali proprio in relazione alle specificità del territorio.

### 3.1 • L'ORGANIZZAZIONE INTERNA AL COMITATO TECNICO SCIENTIFICO

I casi di studio realizzati e le interviste in profondità testimoniano dei numerosi ambiti di competenza attribuiti al Comitato Tecnico Scientifico; questi possono essere riassunti nella realizzazione della progettazione di dettaglio dell'intervento, nella gestione e organizzazione logistica dell'esperienza stessa, nel governo delle attività corsuali e nella realizzazione delle attività di monitoraggio e valutazione interne al corso.

Nell'annualità 2000/2001, il Comitato Tecnico Scientifico risultava composto da una media di 6,6 membri. Contrariamente a quanto registrato nel primo biennio (1998/99 e 1999/2000), in cui il mondo del lavoro risultava sottorappresentato, tutti i CTS della terza annualità hanno visto la partecipazione attiva dei rappresentanti di tutti i rappresentanti previsti dalla nuova filiera (mondo del lavoro, formazione professionale, scuola e università). È inoltre da sottolineare che, in quasi la metà dei casi, il CTS si è allargato fino a comprendere anche rappresentanti delle associazioni di categoria e altri soggetti rappresentativi dell'economia e dello sviluppo territoriale (Graf. III.2).

**Graf. III.2: Numero di componenti del Cts per ambito di provenienza (valori medi)**



La disaggregazione del dato per macro-area geografica testimonia di un progressivo decremento del numero di referenti coinvolti man mano che si scende verso le regioni del Sud. A fronte, infatti, di CTS composti in media da 7,5 persone nelle regioni del Nord Ovest, i CTS dei corsi realizzati nelle regioni del Sud risultano in media composti da 5,7 membri. Nonostante, come visto, la responsabilità diretta dell'intervento formativo risulti in questo terzo anno della filiera maggiormente ripartita tra la scuola, la formazione, le aziende e l'università, sembra comunque che la scuola continui a giocare un ruolo propulsivo significativo anche in termini di risorse impegnate. I rappresentanti provenienti dal mondo della scuola risultano numericamente superiori a tutti gli altri rappresentanti in tutte le aree geografiche (tab. III.6).

**Tab. III.6 - Composizione del Comitato Tecnico Scientifico per ripartizione geografica (valori medi)**

	1998/1999	1999/2000	2000/2001				
			Ripartizione geografica				
	Totale	Totale	Nord ovest	Nord est	Centro	Sud e isole	Totale
Rappresentanti scuola	2,0	1,9	2,1	1,9	1,7	1,4	1,7
Rappresentanti FP	1,0	1,3	1,5	1,8	1,0	1,0	1,3
Rappresentanti università	1,5	1,4	1,4	1,4	1,4	1,3	1,3
Rappresentanti mondo del lavoro	1,3	1,4	1,7	1,7	1,6	1,1	1,4
Rappresentanti associazioni	0,8	0,6	0,6	0,4	0,6	0,3	0,5
Rappresentanti altro organismo	0,8	0,6	0,3	0,2	0,6	0,6	0,4
<b>Totale</b>	<b>7,0</b>	<b>7,2</b>	<b>7,5</b>	<b>7,3</b>	<b>6,9</b>	<b>5,7</b>	<b>6,6</b>

Fonte: indagine Isfol, 2003

**Tab. III.7 - Composizione del CTS per ambito di provenienza del responsabile dei coro IFTS - annualità 2000/2001 (valori medi)**

Componenti del CTS	Ambito di provenienza dei responsabili					Totale
	Scuola	Università	Formazione	Azienda	Altro	
Rappresentanti scuola	1,8	1,4	1,5	1,7	1,6	1,7
Rappresentanti Centri FP	1,2	1,3	1,6	1,2	1,6	1,3
Rappresentanti università	1,3	1,6	1,3	1,4	1,4	1,3
Rappresentanti mondo del lavoro	1,4	1,4	1,4	1,5	1,7	1,4
Rappresentanti associazioni	0,5	0,3	0,4	0,3	0,6	0,5
Rappresentanti altro organismo	0,5	0,2	0,4	0,3	0,4	0,4
<b>Totale</b>	<b>6,6</b>	<b>6,3</b>	<b>6,5</b>	<b>6,4</b>	<b>7,2</b>	<b>6,6</b>

Fonte: indagine Isfol, 2003

Rispetto al biennio precedente, si registra una contrazione del numero dei membri presenti nel CTS che per le annualità 1998/99 e 1999/2000 si assestava sulle oltre 7 unità. Tale fenomeno può essere imputato ad un progressivo snellimento dell'organo di gestione delle singole attività formative che si è alleggerito dei semplici compiti di rappresentanza (deputati ai firmatari della forma consortile) per risultare maggiormente operativo e più rispondente alle esigenze che via via emergevano durante i percorsi. Si pensi, infatti, che in quasi la metà dei corsi monitorati il CTS si incontrava periodicamente almeno una volta al mese e che in oltre il 30% dei casi è stato necessario intervenire sull'andamento dei percorsi per far fronte alle difficoltà emerse attraverso una nuova progettazione delle diverse fasi dell'intervento, o attraverso l'individuazione di nuove formule organizzative.

Il confronto diretto con l'annualità 1999/2000 mostra come, anche a fronte di una complessiva ritardatura avvenuta in seno alle rappresentanze all'interno del CTS, attestata dalla riduzione del numero medio di referenti del mondo della scuola e dell'università, il peso del versante scolastico risulti ancora significativo. La disaggregazione del dato per ambito e versante di prove-

nienza dei responsabili di corso, in particolare evidenzia la forte presenza della scuola nei corsi la cui responsabilità diretta è stata assunta dal versante produttivo e che probabilmente ha riconosciuto una competenza specifica alla scuola sia in termini di reperimento di allievi, sia in termini di processi apprendimento (tab. III.7). Al contrario, nei casi in cui la responsabilità diretta è stata assunta dalla scuola, dall'università e dalla formazione professionale il gruppo di membri più numeroso proveniva dallo stesso versante del responsabile di corso.

È inoltre, necessario ricordare, che, così come è avvenuto nel primo biennio sperimentale (1998/99 e 1999/2000) il versante della formazione professionale è stato spesso rappresentato, oltre che attraverso i singoli Enti di formazione anche attraverso associazioni sindacali e datoriali che lavorano nel campo della formazione professionale conducendo analisi, studi e ricerche in specifici comparti produttivi. L'analisi condotta nei diversi contesti territoriali sottolinea come più frequentemente nelle regioni del Nord la presenza, in tutte le sue forme, del versante della formazione professionale costituisce un effettivo valore aggiunto per l'esperienza, sia rispetto alle innovazioni metodologico-didattiche, sia in termini di rafforzamento della rete del territorio. È più spesso nelle regioni del Sud che il versante della formazione professionale risulta in difficoltà nel ritagliarsi un ruolo significativo all'interno del CTS.

Dalle esperienze monitorate risulta, dunque, che il CTS si caratterizza per una composizione variegata e fortemente influenzata dalla disponibilità e dalla natura stessa degli enti e organismi istituzionali e non presenti sul territorio. Solo in pochissimi casi, numericamente ininfluenti, i CTS si sono allargati fino a comprendere una rappresentanza di corsisti. Alla luce dell'innalzamento dell'età dei corsisti nel complesso e della sempre più cospicua presenza di adulti lavoratori, tale scelta sembra muoversi in direzione di un riconoscimento formale della figura del corsista come utente attivo e capace di autovalutare il proprio percorso di apprendimento. Nei percorsi IFTS programmati per l'annualità 2000/2001, il numero degli incontri realizzati durante l'attività formativa dal CTS si è ridotto; mediamente i CTS nell'annualità 1999/2000 si sono incontrati 8 volte, mentre i CTS dell'annualità 2000/2001 hanno avuto incontri formali 6,7 volte nel corso dell'esperienza (tab. III.8).

La contrazione del numero volte in cui i membri del CTS si sono riuniti è da imputare, in parte, alla riduzione del numero di ore dei percorsi IFTS rispetto all'annualità precedente, in parte, così come testimoniano i casi di studio affrontati, all'iniziativa del responsabile del corso di richiedere incontri in plenaria solo a seguito di numerosi incontri individuali.

Gli incontri tra tutti i referenti del CTS, infatti, risultano leggermente dilazionati nel tempo e decresce di quasi due punti percentuali la quota di responsabili di corso che dichiara di aver svolto incontri formalizzati con tutti i partner del CTS ogni qualvolta sia emersa una necessità o un problema da risolvere. La maggior parte dei CTS continua comunque ad incontrarsi con cadenza mensile (40,3%) e un ulteriore 20,7% di CTS si è incontrato ogni due mesi. Rarissimi sono i casi in cui i membri del CTS hanno rilevato la necessità di incontrarsi settimanalmente.

**Tab. III.8 - Numero e cadenza degli incontri realizzati dai membri del CTS nel corso dell'esperienza IFTS (v.a. e val.%)**

	1999/2000	2000/2001
<i>Numero di incontri</i>	8,0	6,7
Cadenza settimanale	-	0,6
Cadenza quindicinale	6,9	6,3
Cadenza mensile	42,2	40,3
Cadenza bimestrale	15,3	20,7
Cadenza Trimestrale/semestrale	6,9	10,2
Altra cadenza	12,6	7,7
Secondo necessità	16,1	14,2
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	261	352

Fonte: indagine Isfol, 2003

Il CTS, come detto, si è occupato prevalentemente della progettazione e della gestione dell'intervento formativo. Le attività sono state assunte direttamente dai membri del CTS nel 40,2% di casi, con un incremento rispetto all'annualità precedente di circa 3 punti percentuali (tab. III.9). Decresce, in particolare, di oltre 7 punti percentuali, il ricorso a strutture specificamente dedicate alla progettazione a testimonianza di uno sforzo localmente compiuto durante le fasi di progettazione del percorso e che vengono via via percepite come occasione di confronto e dialogo e come momento nell'ambito del quale cominciare ad accordarsi su diversi temi quali la questione dei crediti, la validità del processo di apprendimento durante gli stage, l'opportunità di implementare alcune metodologie didattiche, ecc. Decresce anche la formalizzazione di staff a supporto della gestione operativa dell'esperienza formativa, probabilmente sostituiti dalle strutture, partner nel progetto, che ospitano le attività didattiche e, nella quasi totalità dei casi, già accreditate presso le Amministrazioni Regionali.

**Tab. III.9 - Organismi di supporto al Comitato Tecnico Scientifico,  
per ripartizione geografica (v.a. e val.%)**

Organismo di supporto	1998/1999	1999/2000	2000/2001				
			Ripartizione geografica				
			Nord ovest	Nord est	Centro	Sud	Totale
Struttura di progettazione	52,7	37,7	35,4	29,2	21,1	33,6	30,9
Staff operativo	54,3	36,6	38,5	45,8	26,3	25,9	32,0
Staff di monitoraggio e valutazione	35,3	24,9	29,2	18,8	26,3	26,6	26,2
Staff di specialisti per le attività didattiche di tipo pratico	7,6	6,2	5,2	4,2	5,3	2,1	3,9
Altra struttura di supporto	17,9	7,7	12,5	4,2	14,5	9,1	10,5
<i>Non è stata formalizzata alcuna struttura di supporto al CTS</i>	16,3	37,7	32,3	37,5	50,0	41,3	40,2
v.a.	206	273	96	48	76	143	363

*Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte*

*Fonte: indagine Isfol, 2003*

Sono prevalentemente i responsabili dei corsi delle regioni del Centro e del Nord ad aver dichiarato che il CTS non ha avuto alcuna struttura di supporto.

Rispetto alle attività di progettazione è da notare che sono le regioni del Nord Ovest e del Sud ad aver formalizzato più frequentemente strutture ad hoc, mentre sono i CTS del Nord Est ad aver reputato necessario farsi supportare da uno staff operativo istituito ad hoc. La disaggregazione delle informazioni per versante di appartenenza del responsabile del corso mostra come siano stati i corsi, in cui il responsabile proveniva dall'università a non aver previsto alcuna struttura di supporto al CTS (52,9% dei corsi). Quasi un referente aziendale su tre, invece, ha ravvisato, in accordo con gli altri partner, l'opportunità di usufruire di uno staff operativo che curasse gli aspetti logistici ed organizzativi del corso (tab. III. 10). I corsi, la cui responsabilità è stata assunta dal mondo della scuola, hanno visto la formalizzazione di strutture a supporto del CTS finalizzate alla progettazione o riprogettazione dell'intervento. Tale scelta è da imputare principalmente al carico di lavoro della dirigenza scolastica e del personale docente che, come mostrano i casi di studio e le interviste in profondità, per i percorsi IFTS, sono spesso impegnati nella individuazione e sollecitazione dei partner durante la fase precedente alla ammissione al finanziamento dell'intervento IFTS e nella costruzione di una rete sul territorio che possa facilitare il lavoro successivo del CTS.

**Tab. III.10 - Organismi di supporto al Comitato Tecnico Scientifico,  
per ambito di provenienza del responsabile del corso (v.a. e val.%)**

Organismo	Ambito di provenienza					Totale
	Scuola	Università	Formazione Profess.le	Azienda	Altro	
Struttura di progettazione	34,6	17,6	30,9	18,2	15,4	30,9
Staff operativo	30,0	23,5	40,0	31,8	38,5	32,0
Staff di monitoraggio e valutazione	29,2	17,6	27,3	9,1	15,4	26,2
Staff di specialisti per le attività didattiche di tipo pratico	3,7	-	7,3	-	3,8	3,9
Altra struttura di supporto	11,9	5,9	7,3	4,5	11,5	10,5
<i>Non è stata formalizzata alcuna struttura di supporto al CTS</i>	<i>38,7</i>	<i>52,9</i>	<i>32,7</i>	<i>50,0</i>	<i>53,8</i>	<i>40,2</i>
v.a.	243	17	55	22	26	363

Fonte: indagine Isfol, 2003

## 3.2 • LA CONDUZIONE DEL PARTENARIATO

Sin dalla istituzione della nuova filiera, il percorso IFTS si distingueva da altri canali di formazione post secondaria per connotarsi come strumento per sostenere lo sviluppo locale e il riequilibrio territoriale. Per questo motivo la creazione di una rete dei soggetti presenti sul territorio promossa attraverso la costituzione formale di un polo formativo costituito da scuola, formazione, università e mondo del lavoro costituisce un elemento cruciale non solo per il successo formativo dell'intervento ma per il sistema stesso. La possibilità di far convergere su un medesimo tavolo tutti gli interessi agenti in un determinato settore e in un preciso territorio (coagulando attorno ad un obiettivo comune risorse, competenze, energie ecc.) costituisce una vera e propria strategia attraverso cui richiedere a ciascun partner di sostenere non solo il versante dell'offerta formativa ma soprattutto di accompagnare il processo di crescita e di qualificazione della domanda di lavoro espressa dal territorio stesso.

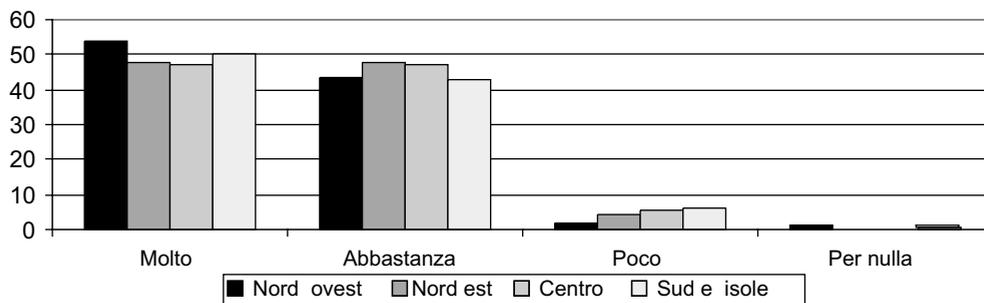
Del resto, la formula del partenariato, così come è richiamato in tutte le sedi istituzionali nazionali e comunitarie, si ispira alla scelta di uno strumento che solleciti la partecipazione attiva e responsabile. Per sua stessa natura, dunque, si afferma come strumento strategico per declinare e definire procedure e regole a livello locale e consentire, per questa via, alla collettività di esprimere la propria capacità generativa e la assunzione di responsabilità sulle strategie da perseguire localmente.

I tre anni di vita della filiera, sino ad ora monitorati, costituiscono un intervallo di tempo ancora esiguo per poter valutare e, soprattutto, quantificare l'impatto dell'istituzione della Filiera IFTS sui meccanismi agiti nell'ambito del sistema produttivo locale e nazionale. Tuttavia, alcune esperienze monitorate sembrano suggerire quanto l'avvio o, in alcuni casi, il rafforzamento del processo di integrazione favorisca la genesi di processi virtuosi capaci di condurre alla ridefinizione o all'ampliamento delle vocazioni più tradizionali di un territorio, anche attraverso tappe successive, quali, ad esempio, l'agglomerazione di differenti partner verso un obiettivo comune, la creazione e stabilizzazione di nuovi network, la contaminazione di differenti *know-how*, la costruzione di significati, metodi e strumenti di lavoro condivisi, etc.

Il percorso verso il raggiungimento di tali risultati si prefigura tanto più breve quanto più il partenariato si presenta effettivamente come una occasione di confronto e di mediazione, ma, soprattutto, come luogo di soluzione dei problemi, come sede di convergenza di interessi e, ancora, come strumento negoziale che consente di mediare gli interessi dei singoli. L'analisi condotta a livello nazionale mediante le attività di monitoraggio e valutazione intendono approfondire oltre che i meccanismi di gestione del partenariato stesso anche il valore aggiunto che ciascuno dei soggetti attribuisce alla esperienza osservando, da differenti prospettive, i risultati sinora prodotti dall'esperienza stessa e i possibili fenomeni che potrebbero contribuire al cambiamento o alla innovazione dei comportamenti culturali, sociali ed economici di un territorio.

Benché sia stata già proposta una prima analisi finalizzata a comprendere in che misura i responsabili dei corsi risultino soddisfatti nei confronti del grado di cooperazione tra i membri presenti nel CTS (cfr. Cap. 2), la disaggregazione del dato per circoscrizione geografica fornisce qualche informazione in più e conferma una capacità di dialogo e di cooperazione davvero molto elevata e decisamente trasversale a tutte le aree del paese (graf. III.3).

**Graf. III.3: Soddisfazione relativamente al livello di cooperazione interno al CTS (val.%)**



**Tab. III.11 - Soddisfazione espressa nei confronti del dialogo e cooperazione tra i membri del CTS dai responsabili di corso, per versante di provenienza (v.a. e val.%)**

	Ambito di provenienza					Totale
	Scuola	Università	Formazione Professionale	Azienda	Altro ente/organismo	
Molto soddisfacente	54,0	68,7	34,5	31,8	53,8	50,2
Abbastanza soddisfacente	40,7	31,3	60,0	63,7	38,5	44,5
Poco soddisfacente	4,5	-	5,5	4,5	7,7	4,7
Per nulla soddisfacente	0,8	-	-	-	-	0,6
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	243	16	55	22	26	362

Fonte: indagine Isfol, 2003

È interessante tenere presente che i livelli di soddisfazione più elevati si registrano tra i responsabili provenienti dal versante accademico e dal mondo produttivo che si dichiarano molto o abbastanza soddisfatti rispettivamente nel 100% e nel 95,5% dei casi (tab. III.11)

Benché non in tutte le aree del paese il dialogo tra diversi soggetti rappresenti uno strumento tradizionale e sistematicamente applicato alla costruzione di un percorso formativo, i livelli di soddisfazione espressi testimoniano, pur nelle difficoltà incontrate, la funzionalità del modello che vuole farsi garante proprio del successo formativo e dell'impatto dell'esperienza stessa sia in termini di risultati occupazionali conseguiti dagli ex corsisti, sia in termini di traguardi raggiunti dal sistema. A questo proposito sembra che le differenze rilevate rispetto alle diverse aree del Paese siano da ricondurre, nelle Regioni del Centro Nord, ad una maggiore disinvoltura (che deriva dal livello di radicamento sul territorio) nell'attuare processi di cooperazione; e, nelle regioni del Sud, da una debolezza strutturale del territorio medesimo e della sua organizzazione.

Il 27% dei responsabili di corso afferma in effetti, che, anche a fronte dei positivi risultati raggiunti, ha rilevato alcune difficoltà nella gestione del partenariato e più precisamente nella conduzione del dialogo con gli altri soggetti partner del progetto formativo. Rispetto all'annualità precedente l'elemento costante è costituito dalle più numerose difficoltà che hanno

dovuto arginare i responsabili delle regioni del Centro e del Sud, mentre più preoccupante risulta il deciso incremento di 11 punti percentuali del complesso dei responsabili che si esprimono in tale senso (tab. III.12). La percezione di un maggior livello di difficoltà non costituisce di per se un indicatore a supporto di un giudizio negativo; anzi lo stesso potrebbe testimoniare, una volta rafforzata o costruita la rete di soggetti, di una attenzione maggiore agli obiettivi da perseguire.

La lettura complessiva dei fenomeni emersi nel triennio monitorato potrebbe individuare una prima fase, conclusasi nell'annualità 1999/2000 in cui lo sforzo maggiore si concentrava in direzione della costruzione della rete dei soggetti e in cui si cercava di smussare quanto più possibile le difficoltà di relazione e una seconda fase, confermata dai dati raccolti nella terza annualità 2000/2001, nell'ambito della quale l'obiettivo prioritario diventa nuovamente il successo formativo e i risultati occupazionali dei corsisti e non il successo delle relazioni a monte del processo formativo.

All'interno del partenariato, la collaborazione e il conseguimento degli obiettivi sembra essere favorito dalla naturale suddivisione dei compiti tra gli attori individuati sulla base delle competenze specifiche che ogni membro del network può mettere in campo.

**Tab. III.12 - Responsabili che hanno rilevato difficoltà nella gestione del partenariato, per circoscrizione geografica (v.a. e val. %)**

	1998/1999	1999/2000	2000/2001				
			Ripartizione geografica				
			Nord ovest	Nord est	Centro	Sud	Totale
Ha rilevato difficoltà	79,1	16,0	21,4	35,1	39,7	38,2	27,0
Non ha rilevato alcuna difficoltà	20,9	84,0	78,6	64,9	60,3	61,8	73,0
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	206	273	96	48	76	143	363

Fonte: indagine Isfol, 2003

Complessivamente, l'Università e la scuola svolgono prevalentemente attività di progettazione e di valutazione dell'apprendimento, anche se, chiaramente, partecipano a tutte le attività di cui complessivamente si occupa il CTS. L'Università, in particolare, rappresenta il soggetto maggiormente impegnato nel processo finalizzato alla costruzione di un sistema per il riconoscimento dei crediti anche se, come si vedrà più avanti, il processo nel suo complesso sembra ancora all'inizio. Il mondo del lavoro risulta più frequentemente impegnato nella progettazione e pianificazione dell'esperienza di stage e in attività finalizzate all'ampliamento del parco aziende per la realizzazione degli stage e alla diffusione e pubblicizzazione dei risultati del percorso.

Tutte le attività di pubblicizzazione, di informazione, di selezione degli allievi e di valutazione interna, sono svolte congiuntamente da tutti i partner. Le esperienze di monitoraggio di questi anni, mostrano come le azioni di accompagnamento, in genere, siano realizzate a cura del referente del mondo produttivo e della formazione professionale; al contrario l'accoglienza si

è connotata più spesso come attività congiunta svolta unitamente dalla scuola e dalla formazione professionale.

Le interviste di approfondimento ai responsabili illustrano, pur confermando la complessiva positività della esperienza, le diverse criticità rilevate nell'ambito della gestione del partenariato (graf. III.4).

Le difficoltà più frequentemente menzionate, testimoniano di una scarsa disponibilità di tempo da parte dei soggetti componenti chiamati a rappresentare la propria organizzazione al tavolo del CTS. In questi casi, per non rallentare i lavori del CTS, la soluzione più frequentemente adottata ha previsto la nomina sostitutiva di uno o più referenti. Tale soluzione, inoltre, sembra in linea con quanto rilevato durante le attività di monitoraggio che hanno coinvolto l'universo dei responsabili e che delineano un CTS con compiti e funzioni più operative e tarate in base ai fenomeni e alle variabili che emergono durante lo svolgimento del corso piuttosto che di rappresentanza. Difficoltà di carattere organizzativo e logistico sembrano caratterizzare anche quella quota di responsabili che, intervistati telefonicamente, hanno lamentato alcune difficoltà connesse alla diversa dislocazione della direzione del corso rispetto alla sede delle attività formative. La maggior parte dei responsabili che hanno rilevato tale difficoltà hanno optato per un distacco, almeno parziale, del personale impegnato per il corso IFTS presso la sede di erogazione delle attività formative al fine di garantire il miglior servizio possibile anche agli stessi utenti.

Più profonde sembrano invece le difficoltà rilevate dai responsabili di corso che descrivono come problematica l'applicazione delle differenti metodologie di lavoro adottate dai diversi soggetti. Per facilitare la condivisione di un comune approccio al lavoro, in alcuni casi, peraltro rarissimi, sono state elaborate alcune linee guida funzionali a definire i compiti e il ruolo delle figure impegnate nel percorso IFTS con particolare riferimento al tutor di aula, al tutor di stage e ai coordinatori didattici.

Complessivamente, per concludere, è interessante sottolineare che, anche a fronte delle difficoltà rilevate, quelle relative all'integrazione tra i soggetti partecipanti all'intervento formativo raccolgono, su una scala da 1 a 10, un punteggio medio piuttosto esiguo pari a 3,4.

## **capitolo 4**

- **IL PERCORSO  
FORMATIVO**



## 4.1 • L'IDEAZIONE E LA PROGETTAZIONE DEL PERCORSO

La progettazione degli interventi è stata oggetto di particolare attenzione sia da parte del livello nazionale, in seno al Comitato Nazionale stesso, attraverso l'approvazione in Conferenza Unificata di Linee Guida sempre più dettagliate e tarate sulle problematiche di volta in volta emerse nelle singole esperienze, sia da parte dei livelli di governo regionali che hanno supportato i progettisti attraverso la stesura di ulteriori linee guida e documenti di indirizzo che valorizzassero le caratteristiche vocazioni del territorio.

Nonostante gli sforzi compiuti, è necessario comunque sottolineare che la filiera è oggi al suo quarto anno di vita e soprattutto costituisce, ancora, un *laboratorio aperto* che si sta sviluppando per approssimazioni successive, tutte finalizzate all'innalzamento qualitativo della formazione e del servizio erogato. Le innovazioni e i paletti via via introdotti nel primo triennio sperimentale (1998/99, 1999/2000 e 2000/2001) giustificano il perdurare di alcune difficoltà riscontrate dagli stessi responsabili dei corsi nella fase di progettazione dell'intervento. È infatti ben l'85,4% di responsabili coinvolti nel monitoraggio a dichiarare di aver riscontrato alcune difficoltà, in misura pressoché invariata rispetto a quanto rilevato nell'annualità 1999/2000 (tab. IV.1).

**Tab. IV.1 - Criticità rilevate dai responsabili di corso nella costruzione del progetto formativo (v.a. e val. %)**

Criticità	1998/99	1999/2000	2000/2001
Difficoltà a reperire dati sulla figura di riferimento	15,3	18,1	15,2
Debolezza del mercato del lavoro locale/assenza di interlocutori del mondo produttivo	46,6	39,7	30,9
Difficoltà a trovare un equilibrio adeguato tra le componenti cognitive, tecnico professionali e relazionali del profilo di riferimento	25,2	24,6	19,0
Difficoltà a trovare appropriate correlazioni tra la definizione del profilo professionale, competenze professionali individuate e costruzione degli obiettivi formativi	25,8	12,1	16,3
Difficoltà nel conciliare obiettivi formativi elevati con i tempi didattici previsti	38,0	40,9	38,8
Altro	8,0	3,9	6,1
<i>Nessuna difficoltà</i>	<i>14,2</i>	<i>15,0</i>	<i>14,6</i>
v.a.	190	273	363

*Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte*

*Fonte: indagine Isfol, 2003*

Il confronto triennale mostra l'evoluzione di alcuni significativi fenomeni:

- appare evidente il decremento fatto registrare dalla quota di responsabili dei corsi che tra le difficoltà nella costruzione del percorso formativo annoverano la debolezza del mercato del lavoro o addirittura l'assenza di interlocutori del mondo produttivo. Si passa infatti dal 46,6% per l'annualità 1998/99 al 30,9% per l'annualità 2000/2001. In particolare, nell'ultima

annualità (2000/2001) i responsabili di corso denunciano solo la debolezza e non l'assenza del mercato del lavoro, in quanto, come più volte visto, sia nell'ambito dei partenariati, sia nelle attività del CTS il mondo del lavoro è stato sempre rappresentato.

Tale fenomeno, mostra che, almeno nella percezione dei soggetti attuatori, il tentativo di avviare proficui processi di comunicazione e di scambio tra settori differenti comincia a dare segnali positivi. Questo dato acquisisce un'importanza anche maggiore se analizzato in linea diacronica: il primo anno di sperimentazione, infatti i CTS hanno dato conto di una sostanziale mancanza di integrazione tra i differenti sottosistemi e, in particolar modo, con il modo del lavoro che ha causato una defezione dei suoi rappresentanti all'interno del Cts nel 16,6% dei casi. Al contrario, in questo terzo anno si nota come, a fronte di un maggiore coinvolgimento anche a livello formale del versante del mercato del lavoro, nel Cts si riducono le criticità legate alla lettura del contesto, alla costruzione effettiva del progetto formativo e alla erogazione del processo formativo.

- Diminuiscono, fino a raccogliere il 19% delle segnalazioni, le difficoltà legate alla costruzione di un percorso formativo capace di garantire un equilibrio adeguato tra le componenti cognitive, tecnico pratiche e relazionali della figura professionale di riferimento. In questo senso, i lavori condotti a livello nazionale relativamente alla individuazione delle 37 figure di interesse per lo sviluppo del sistema nazionale che ha dato luogo alla descrizione delle competenze di base e tecnico professionali della figura professionale di riferimento, ha contribuito alla condivisione di un metodo di lavoro applicabile anche a figure diverse da quelle individuate e di interesse regionale o locale. A questo proposito, si ricorda, infatti, che le Regioni, nell'annualità 2000/2001, potevano ammettere al finanziamento almeno nella misura del 50% i corsi afferenti alle 37 figure professionali individuate a livello nazionale. Pertanto in allegato ai bandi regionali, oltre che alle linee guida approvate in Conferenza Unificata e ai documenti di indirizzo regionali, si faceva esplicito riferimento ai documenti relativi alle 37 figure individuate contenenti la descrizione sintetica delle principali attività e delle altre figure professionali a cui deve far riferimento per lo svolgimento del lavoro previsto. Si è assistito dunque ad una *contaminazione* e alla diffusione di un approccio che ha favorito l'analisi e lo studio, anche a livello di singola unità progettuale, di ulteriori figure di interesse locale abbattendo le difficoltà iniziali. Si tenga presente, infatti, che dopo l'annualità 1999/2000, decresce, fino ad assestarsi nuovamente sui poco più dei 15 punti percentuali, la quota di responsabili che riscontra difficoltà nel reperire dati e informazioni sulla figura professionale di riferimento e di interesse per la progettazione del percorso. Alla luce delle differenti peculiarità che caratterizzano i mercati produttivi locali, e soprattutto del carattere innovativo di molti percorsi IFTS sostenuti soprattutto dalle singole regioni (si fa riferimento soprattutto agli interventi sostenuti nell'ambito della domotica, della tecnologia applicata alle scienze mediche, ecc.) e delle numerose iniziative di studio, analisi e ricerche promosse dalle parti sociali e datoriali in merito ai nuovi bisogni di professionalità, tale percentuale appare del tutto fisiologica.
- Più preoccupante risulta invece quel 38,8% di responsabili che dichiara di trovare difficoltà nel garantire il raggiungimento degli obiettivi formativi nei tempi didattici previsti. Tale criticità, del tutto invariata nel corso del triennio, rappresenta l'aspetto più frequentemente segnalato nell'anno 2000/2001 e descrive tutta la contraddizione delle scelte messe in atto

dal complesso degli attori del sistema. Si ricorda, infatti, che nel triennio si riduce significativamente il monte ore dei corsi che si assestano nella quasi totalità dei casi sulle 1200 ore complessive. Se tale strategia risponde alla necessità di rendere la filiera IFTS competitiva rispetto al canale triennale istituito di recente per il conseguimento del diploma di laurea di I livello, la stessa pone evidentemente numerose difficoltà ai provider che devono assicurare la formazione di figure con competenze di livello medio alte. È necessario sottolineare come tale variabile costituisca un elemento di sicura attenzione anche per le future attività di monitoraggio. L'introduzione degli standard minimi in uscita dai percorsi IFTS sanciti dalla Conferenza Unificata del 2002, infatti, prevede il raggiungimento di livelli di competenza ben definiti. Sarà allora interessante vedere se e quanti enti gestori saranno disposti a prolungare nuovamente i percorsi fino alle 2400 ore e se e quanti invece opteranno scelte mirate per rendere il processo di selezione degli allievi funzionale al raggiungimento almeno degli standard minimi di competenza previsti.

Le dichiarazioni dei responsabili dei corsi comunque testimoniano, dell'evoluzione e dell'affinamento delle prassi e delle strategie che, attraverso la creazione di reti più consolidate di attori del territorio, risultano in grado di gestire le innovazioni e il carattere ancora sperimentale della filiera stessa. A questo proposito è utile ricordare che, contrariamente a quanto accadeva nelle precedenti annualità, tra i punti di debolezza dell'esperienza risulta del tutto assente il carattere sperimentale del corso IFTS così come la scarsa definizione di alcune procedure, mentre, al contrario, iniziano ad essere menzionati i problemi legati alle modalità e tempi di finanziamento (14% circa) e alla burocrazia (10,7%). Se da un lato la possibilità di accedere a canali di finanziamento più certi e stabili nel tempo, possibilmente slegati dai meccanismi dei bandi annuali attualmente messi in atto, rappresenta una osservazione congrua con le esigenze di visibilità e rafforzamento del canale stesso, le stesse osservazioni risultano fisiologiche nell'ambito di un sistema in crescita e accomunano i provider degli IFTS ai gestori di altri segmenti dell'offerta formativa.

La disaggregazione delle informazioni relative alle difficoltà percepite dai responsabili dei corsi nella costruzione del percorso formativo per ripartizione geografica fornisce ulteriori informazioni in merito alle diverse strategie messe in atto dai singoli CTS (tab. IV.2). È possibile raggruppare le criticità individuate in due differenti gruppi:

- Il primo interessa prioritariamente i responsabili dei corsi realizzati nelle regioni del Centro e del Sud che segnalano principalmente una criticità del sistema locale nell'ambito del quale si rileva ancora una significativa debolezza del mercato del lavoro e la mancanza delle informazioni necessarie all'analisi e alla elaborazione della figura professionale di riferimento del corso IFTS. È nelle regioni del Centro, infatti, che si registra la più alta percentuale di segnalazioni relative al reperimento di dati e informazioni sulla figura professionale di riferimento (23,9%). In questo senso, gli sforzi messi in atto dai responsabili di corso e dai CTS sono stati rivolti prevalentemente al versante esterno dell'intervento formativo per creare le premesse (nel caso dell'analisi delle figure professionali) e le condizioni (nel caso della sensibilizzazione e coinvolgimento degli attori del mondo produttivo) del successo dell'iniziativa formativa.
- Il secondo gruppo di responsabili fa riferimento al versante interno al corso stesso e segnalano raccoglie difficoltà connesse alla vera e propria articolazione del percorso in termini di

contenuti, obiettivi formativi e durata degli interventi. In questo caso, sono stati i responsabili dei corsi attivati nelle regioni del Nord, e in particolare del Nord Ovest, a rilevare più frequentemente tali difficoltà.

**Tab. IV.2 - Criticità rilevate dai responsabili di corso nella costruzione del progetto formativo, per ripartizione geografica (v.a. e val. %)**

Criticità	Ripartizione geografica				Totale
	Nord ovest	Nord est	Centro	Sud e isole	
Difficoltà a reperire dati sulla figura di riferimento	16,7	16,2	23,9	15,6	15,2
Debolezza del mercato del lavoro locale/assenza di interlocutori del mondo produttivo	14,1	13,5	37,3	55,5	30,9
Difficoltà a trovare un equilibrio adeguato tra le componenti cognitive, tecnico professionali e relazionali del profilo di riferimento	26,9	35,1	22,4	15,6	19,0
Difficoltà a trovare appropriate correlazioni tra la definizione del profilo professionale, competenze professionali individuate e costruzione degli obiettivi formativi	23,1	16,2	19,4	17,2	16,3
Difficoltà nel conciliare obiettivi formativi elevati con i tempi didattici previsti	62,8	40,5	43,3	37,5	38,8
Altro	9,0	13,5	6,0	4,7	6,1
<i>Nessuna difficoltà</i>	<i>18,7</i>	<i>22,9</i>	<i>11,8</i>	<i>10,5</i>	<i>14,6</i>
v.a.	96	48	76	143	363

*Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte*

*Fonte: indagine Isfol, 2003*

Le interviste in profondità rivolte a un campione di 50 responsabili di corso, confermano che, in fase di progettazione dell'intervento, il CTS ha potuto avvalersi del supporto offerto da un gruppo di progetto costituito ad hoc (tab. IV.3). La percentuale, pari a quasi il 63% dei responsabili appare più che doppia rispetto a quanto rilevato a livello nazionale attraverso l'auto-compilazione dei questionari rivolti alla stessa tipologia di soggetti (30,9%). Tale fenomeno è da imputare principalmente al fatto che alcuni gruppi di supporto alla progettazione non siano stati oggetto di una formalizzazione tale da poter essere riconosciuti, anche da un punto di vista amministrativo, come vere e proprie strutture di progettazione. Al di là degli aspetti formali, l'informazione testimonia di una attenzione serrata alle attività di progettazione che si sono arricchite non solo del contributo dei membri del CTS ma anche di ulteriori soggetti a supporto degli stessi. Nel confronto con quanto avvenuto per i corsi programmati per l'annualità 1999/2000, si rafforzano i rapporti con gli altri soggetti del territorio che avevano già maturato almeno una esperienza nel campo degli IFTS, tanto da costituire un canale privilegiato per la trasmissioni di saperi e informazioni, mentre si fa più rado il ricorso a soggetti isti-

tuzionali quali la Regione che ha rappresentato un soggetto a supporto delle attività progettuali per poco più del 10% degli intervistati. Decisamente ridotto è anche il supporto offerto dal Comitato Nazionale che però si deve ricordare ha altre missioni.

**Tab. IV.3 - Organismi e soggetti che hanno fornito supporto ai responsabili di corso nella elaborazione e costruzione dell'intervento formativo (v.a. e val.%)**

	1999/2000	2000/2001
<i>Comitato nazionale IFTS</i>		
SI	8,6	7,7
No	91,4	92,3
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	35	39
<i>Comitato regionale IFTS/Uffici competenti della Regione</i>		
SI	19,4	10,3
No	80,6	89,7
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	36	39
<i>Colleghi, istituti che avevano già avuto esperienza Ifts</i>		
SI	41,7	45,2
No	58,3	54,8
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	36	42
<i>Gruppo di lavoro costituito ad hoc</i>		
SI	59,5	62,8
No	40,5	37,2
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	37	43

Fonte: indagine Isfol, 2003

La capacità di una società di produrre, selezionare e commercializzare la conoscenza rappresenta, ad oggi un fattore prioritario per sostenere la crescita economica e implementare gli standard di benessere dell'intera comunità. I cambiamenti che hanno investito e stanno investendo i mercati internazionali e i meccanismi di competitività dei paesi assegnano ai percorsi di istruzione formazione di livello post secondario in genere un ruolo centrale per lo sviluppo e la crescita dell'economia nazionale. In particolare, l'impatto dell'ICT ha modificato in maniera significativa e molto velocemente la produzione e la diffusione delle modalità di accesso alle informazioni stesse. Ad oggi, la competitività dei sistemi nazionali si gioca in modo prioritario sulla capacità delle imprese e del sistema della Pubblica Amministrazione di innalzare la qualità dei prodotti e dei servizi erogati e di generare e applicare la conoscenza ai processi economici e ai servizi. Nello specifico, l'applicazione delle più innovative tecnologie informatiche anche nei processi produttivi tradizionali, la creazione di differenti stili organizzativi sempre più centrati sull'orizzontalità delle gerarchie organizzative piuttosto che sull'assegnazione di ruoli e mansioni da svolgere, la competitività delle imprese giocata sempre di più sulla qualità dei prodotti e sull'innovazione dei servizi a questo connessi, hanno contri-

buito a far emergere nel mercato del lavoro internazionale la figura del lavoratore della conoscenza. Si tratta di un lavoratore in grado di immettere nei processi produttivi l'input delle proprie conoscenze e produrre output caratterizzati da alto valore aggiunto, spesso immateriali come servizi, innovazione e integrazione tra saperi. I lavoratori della conoscenza costituiscono la figura di riferimento alla base dell'istituzione della filiera dei percorsi IFTS e coincidono, nella accezione comune con professionisti, tecnici e operativi, responsabili della gestione e dell'innovazione di processi economici e di servizi, ma anche dell'integrazione di progetti, obiettivi, di conoscenze e di risorse. Alla fine del percorso IFTS, dunque il profilo tipo coincide con quello del lavoratore ad alta preparazione tecnico professionale in grado di gestire innovazioni di processo e prodotto e capaci di accedere in piena autonomia ad opportunità di autoformazione a autoaggiornamento. Per questo motivo, l'analisi e l'elaborazione del profilo professionale di riferimento del corso risulta una fase particolarmente significativa non solo ai fini degli esiti occupazionali dei percorsi stessi ma soprattutto ai fini dello sviluppo locale e della formazione di forza lavoro qualificata e capace di competere con i sistemi internazionali. Come già visto, e confermando quanto registrato nell'annualità 1999/2000, l'elaborazione della figura professionale di riferimento rappresenta una fase caratterizzata da un basso livello di difficoltà. Nonostante la complessità e gli alti obiettivi formativi connessi alla elaborazione della figura professionale di riferimento, gli IFTS sinora monitorati hanno dimostrato quanto il dialogo tra i diversi soggetti del territorio, responsabili dell'offerta formativa e della domanda di professionalità e di lavoro e una forte integrazione con il mercato del lavoro abbiano potuto agevolare il lavoro dei soggetti proponenti e gestori.

Il confronto biennale mostra una ulteriore riduzione della quota di responsabili che hanno riscontrato difficoltà relative all'elaborazione della figura professionale. Le criticità più frequentemente riscontrate consistono nella diversa lettura delle attività professionali della figura professionale e dunque in una diversa traduzione in obiettivi e contenuti formativi (tab. IV.4). La diversa interpretazione delle esigenze provenienti dal tessuto produttivo locale è stata rilevata solo dal 12,8% di responsabili raggiunti dalle interviste in profondità.

Se la progettazione di massima dell'intervento nella pratica è spesso, di fatto, realizzata da uno dei soggetti che socializza successivamente l'idea progettuale con i futuri membri del CTS, e impegna molto del tempo che intercorre tra la formalizzazione dell'ATI e del CTS e l'avvio delle attività corsuali per contribuire alla costruzione del dialogo tra soggetti diversi, la progettazione esecutiva è stata realizzata in modo integrato dai membri del CTS (tab. IV.5).

Tab. IV.4 - Difficoltà rilevate nell'elaborazione della figura professionale (v.a. e val.%)

	1999/2000	2000/2001
<i>Non è stata riscontrata alcuna difficoltà</i>		
Si	78,6	64,4
No	21,4	35,6
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	42	45
<i>Diversa interpretazione del tessuto locale</i>		
Si	4,0	12,8
No	96,0	87,2
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	25	39
<i>Diversa interpretazione attività del profilo professionale</i>		
Si	11,1	21,6
No	88,9	78,4
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	27	37
<i>Diversa interpretazione contenuti profili professionali</i>		
Si	16,0	18,9
No	84,0	81,1
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	25	37

Fonte: indagine Isfol, 2003

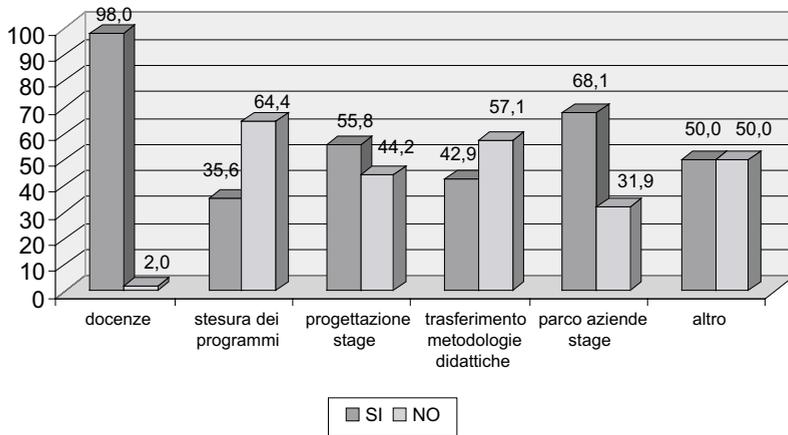
Tab. IV.5 - La progettazione è stata curata dal CTS (v.a. e val.%)

	1999/2000	2000/2001
Si	88,0	72,3
No	12,0	27,7
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	50	47

Fonte: indagine Isfol, 2003

Le attività di progettazione didattica avviate precedentemente alla presentazione del progetto, generalmente, vengono condotte dal soggetto proponente o, se il network è molto coeso in funzione delle pregresse esperienze di collaborazione, si tende ad identificare, sin da questa fase, un sottogruppo del partenariato. È in questa fase che il contributo del mondo produttivo e imprenditoriale diventa strategico e funzionale all'individuazione di direttrici in grado di tracciare il disegno dei contenuti formativi e degli obiettivi formativi da raggiungere a fine percorso. Nonostante le imprese giochino un ruolo attivo soprattutto durante la fase di progettazione e realizzazione dello stage, l'apporto del mondo del lavoro, come si evidenzia dalle interviste in profondità ai responsabili dei corsi, comincia a permeare tutto l'arco di vita del percorso IFTS stesso: dalla progettazione alla realizzazione (graf. IV.1)

**Graf. IV.1: Ambiti di collaborazione con i referenti del mercato del lavoro durante tutto il percorso IFTS (val.%)**



Il CTS investe, tra le attività connesse alla progettazione didattica ed organizzativa, circa il 95% del tempo complessivamente dedicato all'iniziativa IFTS. In questi termini, il tempo dedicato alle attività di progettazione costituisce da un lato un indicatore che testimonia delle numerose attenzioni dedicate ai meccanismi di integrazione tra soggetti che si traducono nello sforzo compiuto in direzione di una stesura a più mani del progetto operativo, dall'altro mostra la necessità di insediare nell'ambito del percorso stesso un presidio costante e collegiale del processo progettuale.

I dati raccolti nel triennio confermano una maggiore attenzione verso le attività di progettazione didattica piuttosto che verso la progettazione organizzativa dell'intervento.

A questo proposito, è necessario ricordare che durante la fase di pianificazione organizzativa dell'intervento formativo, l'81% dei responsabili di corso non ha rilevato alcun tipo di difficoltà. Tra le criticità rilevate dal restante 19%, troviamo al primo posto l'interpretazione della normativa. La filiera si presenta oggi, come ancora giovane e in fase sperimentale, spesso caratterizzata da un elevato turnover tra i soggetti gestori. Inoltre, poiché il sistema si sta ancora dotando di tutti i meccanismi necessari alla sua messa a regime, non stupisce che per il terzo anno consecutivo l'approccio con i vincoli e le indicazioni normative rappresenti la principale criticità. Solo nel 27% dei casi si evince una difficoltà di collaborazione tra i soggetti attuatori e nel 25% una difficoltà nel reperimento degli allievi.

Sempre a proposito del basso livello di criticità rilevato dai responsabili dei corsi, si ricorda inoltre che molti dei CTS avevano formalizzato strutture a supporto degli aspetti logistici ed organizzativi.

Siamo dunque di fronte a provider capaci di trovare le soluzioni migliori in piena autonomia. I responsabili di corso raccontano di un insieme di soggetti gestori che, anche dotandosi di strutture più o meno formalizzate, scelgono di sollevare il CTS dalle normali attività di gestione per riservare ai suoi membri i momenti di confronto sui temi connessi ai contenuti, alle prospettive, alle caratteristiche delle figure di riferimento e alle strategie da mettere in atto nei confronti del territorio.

Si pensi, infatti, che, in genere, alla progettazione didattica partecipano, insieme e a supporto del lavoro del CTS, task force più o meno formalizzate.

Rispetto alle relazioni verticali che caratterizzano i rapporti tra il CTS, inteso come organo di indirizzo e governo, e gli altri attori del processo si evidenzia ancora una scarsa partecipazione del tutor e dei docenti alla fase di progettazione didattica delle attività; partecipazione che invece contribuirebbe alle defallenze spesso rilevate in fase di coordinamento didattico o alla scarsa incisività dei docenti e del tutor nelle scelte prettamente didattiche. Nonostante ben il 96,3% dei docenti e il 91% dei tutor intervistati affermi, infatti, che la partecipazione alla fase di progettazione didattica sarebbe stato molto o abbastanza utile ai fini della pianificazione delle attività didattiche e ai fini della scelta di metodologie e approcci più adeguati agli obiettivi formativi complessivi, è solo il 24% dei docenti e il 28,5% dei tutor ad essere stato coinvolto (tab. IV.6).

**Tab. IV.6 - Partecipazione dei docenti e dei tutor alla fase di progettazione del percorso formativo (v.a. e val.%)**

	Docenti	Tutor
<i>2000/2001</i>		
Ha partecipato alla progettazione	24,0	28,5
Non ha partecipato alla progettazione	76,0	71,5
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	3113	754
<i>1999/2000</i>		
Ha partecipato alla progettazione	20,0	25,7
Non ha partecipato alla progettazione	80,0	74,3
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	3052	490

Fonte: indagine Isfol, 2003

Benché, rispetto all'annualità 1999/2000, si registri un aumento di circa 4 punti percentuali dell'avvenuto coinvolgimento del corpo docente, tale pratica si configura ancora marginale. Se, da un lato, tale comportamento appare in linea con la scelta di non moltiplicare le presenze all'interno del CTS, dall'altro, lo stesso non viene, come si vedrà più avanti, supportato con la realizzazione di interventi di formazione formatori o con l'attivazione di momenti di raccordo finalizzati a socializzare l'approccio in aula e gli obiettivi formativi di ciascun segmento del percorso. I casi di studio mostrano in questo senso soluzioni interessanti secondo cui i singoli membri del CTS condividevano, in separata sede, le riflessioni in merito alle attività delle figure professionali di riferimento e ai contenuti dell'intervento formativo con il personale che avrebbe partecipato all'esperienza in qualità di docente o tutor. Tale soluzione ovviamente risulta praticabile quando ciascun partner individua in tempo utile, tra le sue risorse, i docenti. La stessa risulta impossibile da mettere in atto quando i CTS sono alla rincorsa dei docenti via via che si realizza il percorso. A livello nazionale, comunque, circa l'86,3% dei docenti dichiara di aver avuto sufficienti informazioni tali da consentire l'organizzazione dell'attività didattica in maniera adeguata.

Rispetto alla qualità dei servizi offerti all'utenza nell'ambito dei percorsi IFTS, più preoccupante risulta lo scarso coinvolgimento del tutor, che continua, per il terzo anno consecutivo, a configurarsi come una figura sottodimensionata, soprattutto se si considera che per lo più i gruppi classe sono caratterizzati da

- forte eterogeneità dei soggetti in aula per titolo di studio, esperienze pregresse e condizione professionale;
- molteplicità di approcci e stili di insegnamento dovuti ai diversi versanti di provenienza dei docenti coinvolti nel processo formativo;
- alternanza tra componente operativa e teorica propria del percorso di apprendimento previsto per gli IFTS dove risultano privilegiate metodologie didattiche attive.

La disaggregazione delle informazioni per settore di riferimento dei corsi indica che il minor tasso di coinvolgimento dei docenti in fase di progettazione si registra tra i percorsi IFTS attivati nell'ambito della Qualità e sicurezza (dove solo il 14,3% dei docenti ha partecipato alla fase di progettazione). Significativo, pari circa al 50%, risulta invece il coinvolgimento dei docenti nei corsi IFTS nell'ambito dell'Edilizia.

I corsi che hanno visto il minor coinvolgimento dei tutor sono stati quelli attivati nell'ambito del settore del Turismo, dei Servizi sociali, della Telematica-informatica-multimedialità e della Qualità e sicurezza. Al contrario, i corsi attivati nel settore Edile, Agricoltura-ambiente, Industria, del Commercio e dell'Edilizia sono stati quelli in cui è stato reputato necessario il coinvolgimento del tutor sin dalla fase di progettazione dell'iniziativa formativa.

**Tab. IV.7 - Adeguatezza delle informazioni ricevute dai tutor che non hanno partecipato alla fase di progettazione per organizzare le attività di tutoraggio in diversi ambiti (v.a. e val.%)**

Adeguatezza delle informazioni in relazione a:	Ripartizione geografica				Totale
	Nord ovest	Nord est	Centro	Sud	
<i>Didattica e processo formativo</i>					
Molto adeguate	42,0	46,4	29,0	34,4	35,1
Abbastanza adeguate	51,2	46,3	53,7	53,2	52,5
Poco adeguate	5,7	4,9	15,2	9,3	10,0
Per nulla adeguate	11	2,4	2,1	3,1	2,4
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	88	41	145	227	501
<i>Organizzazione delle attività</i>					
Molto adeguate	42,4	41,5	35,3	36,3	37,5
Abbastanza adeguate	49,3	48,7	53,2	51,8	51,5
Poco adeguate	7,1	9,8	10,1	10,6	9,8
Per nulla adeguate	1,2	-	1,4	1,3	1,2
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	85	41	139	226	491
<i>Attività inerenti lo stage</i>					
Molto adeguate	40,2	48,7	24,0	19,0	27,2
Abbastanza adeguate	45,1	46,2	36,8	41,9	41,4
Poco adeguate	9,8	5,1	16,0	30,4	20,0
Per nulla adeguate	4,9	-	23,2	8,7	11,4
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	81	41	138	215	475
<i>Monitoraggio e valutazione delle attività formative</i>					
Molto adeguate	42,8	53,7	19,3	24,8	28,9
Abbastanza adeguate	41,7	39,0	55,5	55,4	51,6
Poco adeguate	11,9	4,9	18,5	16,1	15,1
Per nulla adeguate	3,6	2,4	6,7	3,7	4,4
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	84	41	135	218	478
<i>Attività connesse alle misure di accompagnamento</i>					
Molto adeguate	29,6	32,5	18,9	16,8	21,3
Abbastanza adeguate	58,0	57,5	38,5	42,4	45,7
Poco adeguate	6,2	5,0	21,3	33,7	22,2
Per nulla adeguate	6,2	5,0	21,3	7,1	10,8
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	81	40	122	184	427

Fonte: indagine Isfol, 2003

Tra i tutor che non hanno partecipato alla fase di progettazione dell'intervento, una quota pari circa il 90% dichiara di aver ricevuto comunque informazioni molto o abbastanza adeguate per organizzare le attività di tutoraggio inerenti le attività formative svolte in aula sia per quanto riguarda il processo formativo, sia per quanto riguarda gli aspetti logistici ed organizzativi (tab. IV.7). Pur nella positività delle informazioni, maggiori lacune nei processi di comunica-

zione interna allo staff di gestione dell'intervento si registrano nel caso delle attività relative alla pianificazione e gestione delle attività di stage e delle misure di accompagnamento, per le quali la percentuale di tutor insoddisfatti delle informazioni ricevute ai fini dell'organizzazione delle proprie attività si assesta rispettivamente sul 31,4% e sul 33%. Circa un tutor su tre, dunque, esprimendosi in tal senso è ancora testimone di una prassi che relega la figura del tutor in secondo piano. Inoltre, senza adeguate misure di accompagnamento e senza una o più figure impegnate a monitorare non il clima d'aula ma l'intero processo di apprendimento, il rischio risulta quello di trasformare i percorsi Ifts in un intervento di formazione di livello medio-alto troppo vicino all'offerta formativa post secondaria già esistente.

Per approfondire tale aspetto, è stato chiesto ai tutor di stage di indicare espressamente in che misura sono stati coinvolti nella progettazione dello stage che rappresenta nell'ambito dei percorsi IFTS sia uno strumento per facilitare l'inserimento professionale, sia una metodologia didattica finalizzata a valorizzare e completare le competenze acquisite in aula. Lo stage, dunque, implica un più elevato grado di coinvolgimento delle figure che sono chiamate successivamente a monitorare l'andamento dell'esperienza anche in relazione agli obiettivi più generali dell'intervento formativo nel suo complesso. I tutor coinvolti nella fase di progettazione dello stage rappresentano il 59,8% del campione (tab. IV.8).

**Tab. IV.8 - Partecipazione dei tutor alla fase di progettazione dello stage, per ripartizione geografica (v.a. e val. %)**

	1999/2000	2000/2001					Totale
		Ripartizione geografica					
		Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud		
Ha partecipato	56,5	71,8	83,7	55,1	35,0	59,8	
Non ha partecipato	43,5	28,2	16,3	44,9	65,0	40,2	
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
v.a.	209	110	43	78	80	311	

Fonte: indagine Isfol, 2003

È necessario notare, però, che la disaggregazione del dato per ripartizione geografica registra differenti modalità di operare in relazione al contesto nell'ambito del quale vengono realizzati gli interventi formativi. In particolare, risulta ancora molto scarsa la partecipazione della figura del tutor nei corsi Ifts realizzati nelle regioni del Sud dove soltanto il 35% dei tutor è stato coinvolto sin dalla fase di progettazione dello stage. Tale dato appare decisamente preoccupante soprattutto se confrontato con le modalità di agire registrate nelle regioni del Nord dove i tutor chiamati a seguire l'esperienza senza aver partecipato alla progettazione della stessa si attestano sul 28,2% nelle regioni del Nord Ovest e sul 16,3% nelle regioni del Nord Est. La lettura di tale dato suggerisce ancora una volta di una mancanza di attenzione alla funzione di tutorato e più in generale contribuisce a descrivere ancora una volta le difficoltà rilevate nella definizione di un buon progetto di stage nell'ambito del quale si è alla rincorsa in itinere ed ex post di figure non sempre in grado di garantire il successo dell'esperienza.

Passando dalla progettazione all'organizzazione dell'intervento formativo, è l'81% dei responsabili di corso a non aver rilevato alcun tipo di difficoltà.

Tra le criticità rilevate dal restante 19%, troviamo al primo posto l'interpretazione della normativa (segnalata dal 40,8% dei responsabili di corso - Tab. IV.9). La filiera si presenta oggi, come ancora giovane e in fase sperimentale, spesso caratterizzata da un elevato turnover tra i soggetti gestori. Inoltre, poiché il sistema si sta ancora dotando di tutti i meccanismi necessari alla sua messa a regime, non stupisce che per il terzo anno consecutivo l'approccio con i vincoli e le indicazioni normative rappresenti la principale criticità.

La collaborazione con gli altri soggetti attuatori in fase di organizzazione delle attività rappresenta una criticità per un responsabile su tre. Le maggiori criticità si rilevano tra i responsabili provenienti dal mondo della scuola. Nonostante la percentuale del 33% costituisca ancora un valore ancora significativamente alto soprattutto nell'ottica di una messa a sistema della filiera e della promozione dei processi di integrazione, nell'ottica della creazione di poli formativi composti da soggetti con più vocazioni, il confronto biennale testimonia di una diffusa riduzione del livello di criticità rilevate (-5%). L'unico aspetto che ha visto aumentare le segnalazioni è stato il reperimento degli allievi che ha rappresentato un problema per il 31% dei gestori (contro il 24,9% dell'annualità precedente). Le segnalazioni maggiori si registrano tra i responsabili provenienti dal versante accademico e del mercato del lavoro, mentre per i responsabili provenienti dal mondo della scuola e della formazione lo stesso aspetto presenta criticità residuali. Nonostante le criticità relative al reperimento degli allievi risultino significative, non si deve dimenticare che il numero di domande di iscrizione ai corsi continua ad essere molto elevato. In questo senso, a livello locale, sarebbe opportuno non solo favorire una mobilità geografica interna al sistema degli IFTS, ma anche sviluppare una riflessione che tenga presente le competenze richieste in ingresso, i criteri di selezione dei candidati, i meccanismi di flessibilizzazione dei percorsi tali da consentire o agevolare la frequenza del maggior numero di individui interessati e non ultima la ridondanza dell'offerta formativa presente sul territorio anche in relazione alle figure professionali di riferimento delle iniziative.

**Tab. IV.9 - Criticità rilevate dai responsabili di corso nella organizzazione del percorso IFTS, per ambito di provenienza del responsabile (v.a. e val. %)**

Criticità	1999/2000	2000/2001					Totale
		Ambito di provenienza					
		Scuola	Uni- versità	Forma- zione	Azienda	Altro	
Reperimento dei docenti	10,7	10,8	30,8	4,2	5,3	5,0	9,9
Reperimento degli allievi	24,9	27,3	38,5	27,1	47,4	55,0	31,0
Collaborazione tra i soggetti attuatori	38,6	38,1	-	27,1	26,3	30,0	33,3
Interpretazione della normativa	43,8	41,2	30,8	45,8	42,1	30,0	40,8
Aspetti logistici	17,6	10,8	23,1	27,1	15,8	35,0	16,0
Altro tipo di difficoltà	12,9	17,0	15,4	16,7	5,3	15,0	16,0
v.a.	233	194	13	48	19	20	294

*Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte*

*Fonte: indagine Isfol, 2003*

Nell'annualità 2000/2001 i Comitati Tecnico Scientifici che hanno rilevato la necessità di intervenire in modo sostanziale sull'andamento del corso rappresentano il 32,8% dell'universo degli organismi di gestione dei corsi (tab.IV.10), in misura leggermente inferiore rispetto all'annualità precedente (1999/2000). Se da un lato tale fenomeno può rappresentare una testimonianza della maggiore accuratezza posta in fase di progettazione di massima e di dettaglio degli interventi, dall'altro, lo stesso potrebbe riferire di una scelta, generalmente condivisa all'interno del partenariato, improntata a seguire più agevolmente un documento di indirizzo, quale è appunto il progetto di dettaglio, piuttosto che ricercare ulteriori soluzioni. L'analisi più approfondita del fenomeno si rimanda all'ulteriore momento di indagine relativo agli esiti formativi ed occupazionali degli stessi percorsi che avverrà a circa un anno dalla conclusione stessa dei percorsi IFTS e che consente una correlazione più diretta tra le scelte metodologiche e formative effettuate e gli impatti prodotti.

**Tab. IV.10 - Necessità di intervenire sull'andamento del corso da parte del CTS, per ripartizione geografica (v.a. e val. %)**

	1999/2000	2000/2001				
		Ripartizione geografica				Totale
		Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	
È stato necessario intervenire	34,1	28,1	35,4	34,2	34,2	32,8
Non è stato necessario intervenire	65,9	71,8	64,6	65,8	65,8	67,2
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	273	96	48	76	143	363

Fonte: indagine Isfol, 2003

Sono stati prevalentemente i corsi la cui responsabilità diretta è stata assunta dalle singole aziende ad aver rilevato più frequenti necessità di intervento. Si tratta, in particolare, di oltre il 45% delle aziende che hanno assunto la responsabilità diretta del corso ad aver modificato il progetto iniziale. Al contrario, sono i corsi in cui il responsabile di corso proveniva dal versante accademico a far registrare la più bassa percentuale di interventi realizzati durante lo svolgimento delle attività (23,5%).

Rispetto all'anno precedente, chi ha reputato necessario intervenire sull'andamento del corso, lo ha fatto ridisegnando un po' tutta l'architettura del percorso. Tale fenomeno è testimoniato dall'incremento diffuso che interessa tutti gli ambiti individuati e classificati (tab. IV.11). Prevalentemente, è stato reputato necessario intervenire su ambiti maggiormente connessi alla organizzazione e alla logistica delle stesse, tanto che, sia la progettazione organizzativa, sia la gestione ordinaria delle attività hanno rappresentato ambiti di intervento rispettivamente nel 49,6% e nel 37% dei casi.

La progettazione didattica, che nell'annualità 1999/2000 costituiva il primo ambito di attenzione, nell'annualità 2000/2001, pur passando in secondo piano, è stata comunque modifi-

cata dal 46,2% dei CTS che hanno reputato intervenire sull'andamento del corso. Le modifiche apportate alla progettazione esecutiva sono state giustificate con i risultati e le osservazioni provenienti da un attento processo di monitoraggio interno al corso che ha permesso di ritarare le attività sulle esigenze via via riscontrate, soprattutto tra il gruppo di corsisti che spesso si caratterizzava in maniera differente rispetto al target ideale prefigurato in fase di macro-progettazione dell'intervento.

**Tab. IV.11 - Ambito in cui è stato necessario l'intervento del CTS durante lo svolgimento delle attività, per versante di provenienza del responsabile del percorso (v.a. e val. %)**

Ambito	1999/2000	2000/2001					Totale
		Ambito di provenienza					
		Scuola	Uni- versità	Formazio- ne Prof.le	Azienda	Altro ente/ organismo	
Progettazione didattica	32,4	42,9	50,0	47,4	50,0	66,7	46,2
Progettazione organizzativa	30,7	51,9	75,0	31,6	70,0	33,3	49,6
Gestione ordinaria delle attività	20,1	40,3	25,0	36,8	20,0	33,3	37,0
Monitoraggio e valutazione	11,2	22,1	50,0	21,1	-	22,2	21,0
Altro tipo di attività	5,6	15,6	-	21,1	10,0	-	14,3
v.a.	93	77	4	19	10	9	119

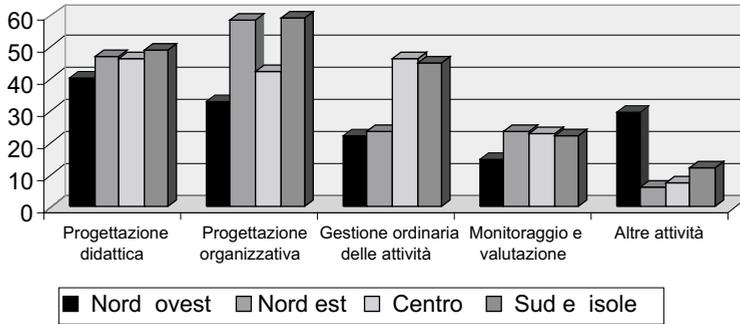
*Il Totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte*

*Fonte: indagine Isfol, 2003*

Alla luce dei dati emersi dalle attività di monitoraggio e valutazione condotte, dunque, è evidente che la progettazione organizzativa e didattica rappresentano gli elementi che richiedono maggiore attenzione e flessibilità nel corso dello svolgimento del percorso formativo, sollecitando, in questo modo, una rigorosa e costante attenzione al mutamento dei contesti d'azione all'interno dei quali le esperienze formative si sviluppano.

La disaggregazione del dato per circoscrizione geografica mostra quanto, tra gli interventi necessari, la ridefinizione della progettazione organizzativa sia più forte nel Nord Est e nel Sud. Al contrario, non si rilevano particolari disomogeneità territoriali se si guarda alla necessità di intervenire nell'ambito della progettazione didattica e della predisposizione e conduzione delle attività di monitoraggio e valutazione interne al corso (graf. IV.2).

Graf. IV.2: Attività di intervento sull'andamento del corso per distribuzione territoriale



## 4.2 • L'ACCESSO AI PERCORSI

Una quota consistente di responsabili del corso (31%) ha descritto il reperimento degli allievi come una criticità ai fini dell'organizzazione delle attività previste. Per approfondire gli aspetti legati alla diffusione delle informazioni e comprendere quali siano stati i canali di pubblicizzazione ex ante del percorso formativo è stato chiesto ai corsisti di indicare in che modo sono venuti a conoscenza del corso. Il 36,7% dei corsisti ha ottenuto le prime informazioni tramite la lettura di bandi e annunci pubblici; il 28,4% dei corsisti ha ricevuto informazioni da amici e conoscenti; quasi il 21% dei frequentanti è stato informato dalla scuola; il 19,5% degli allievi ha notato gli annunci sulla stampa. Infine, il 5,5% è venuto a conoscenza del corso tramite un centro per l'orientamento (tab. IV.12)

**Tab. IV.12 - Canali attraverso i quali i corsisti sono venuti a conoscenza del corso Ifts per ripartizione geografica (v.a. e val. %)**

	1999/2000	2000/2001					Totale
		Ripartizione geografica					
		Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud		
Bandi/comunicazioni pubbliche	38,6	21,7	23,7	41,9	42,9	36,7	
Annunci sulla stampa	21,2	23,9	20,5	15,2	19,6	19,5	
Amici e conoscenti	28,6	24,8	22,0	25,8	32,3	28,4	
Centro di Orientamento	4,7	5,2	8,2	8,0	4,0	5,5	
Istituto scolastico	21,9	31,7	23,4	22,7	14,9	20,9	
Altro	6,3	9,3	13,0	8,1	8,4	8,9	
v.a.	3.919	1.119	414	1.253	2.556	5.342	

*Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte*

*Fonte: indagine Isfol, 2003*

La lettura del dato suggerisce alcuni fenomeni. Innanzitutto i corsisti Ifts continuano a connotarsi come una utenza che cerca attivamente un canale di specializzazione e alta qualificazione ai fini di un più positivo inserimento o radicamento nel mercato del lavoro. Quasi tutti, infatti, cercano autonomamente le informazioni che possano risultare più utili mettendo in atto strategie diversificate come ad esempio la consultazione periodica di annunci, documenti, bandi pubblici o usufruendo dei servizi di orientamento presenti sul territorio anche nelle loro diverse articolazioni (COL, CILO, Cpl ecc.). Considerando che la quasi totalità dei corsisti, anche nelle precedenti annualità ha dichiarato che avrebbe consigliato la frequenza del corso ad amici e conoscenti, testimoniando dunque di una piena soddisfazione dell'esperienza intrapresa, non stupisce che la rete informale di amici e conoscenti continui, nei due anni presi in esame, a dimostrarsi un canale attraverso il quale il 28,4% dei corsisti ha ricevuto le prime informazioni. I percorsi Ifts dunque sembrano affermarsi come valida opportunità anche grazie al *passaparola* e alle esperienze positive vissute da colleghi ed amici, meccanismo indi-

spensabile che contribuisce a connotare la nuova filiera come un canale formativo sempre meno sperimentale e attorno al quale si sviluppa una domanda autonoma e ricorrente ben radicata sul territorio. La disaggregazione del dato per ripartizione geografica testimonia quanto gli istituti scolastici continuino ad assumere un ruolo significativo per la pubblicazione dei percorsi, assumendosi anche l'onere di contattare direttamente gli ex studenti diplomati, soprattutto nelle regioni del Nord Ovest, dove per i responsabili dei corsi diventa a volte molto pressante il problema del reperimento degli allievi. Decisamente sopra la media aggregata è il valore fatto registrare dai corsisti iscritti nelle regioni del Nord Est e del Centro rispetto al ricorso ai Centri per l'Orientamento. Al Sud i giovani, da un lato, consultano bandi e inserzioni, dall'altro, si affidano alla rete informale degli amici e conoscenti. La rete di servizi di orientamento nelle loro diverse articolazioni, in queste regioni, fatica ancora ad affermarsi come agenzia di incontro tra domanda e offerta formativa. La rete informale risulta particolarmente importante per giovani ed adulti in possesso al massimo della licenza media inferiore, mentre sono per lo più i diplomati liceali e coloro che hanno conseguito titoli di studio di livello universitario a consultare prevalentemente annunci, bandi e inserzioni. La scuola assume un ruolo rilevante invece per i diplomati in possesso della maturità professionale o tecnica (tab. IV.13).

Tab. IV.13 - Canali di accesso ai percorsi IFTS, per titolo di studio più elevato conseguito (v.a. e val. %)

Canale	Titolo										Totale
	Licenza media inferiore	Attestato di formazione professionale	Liceo classico, scientifico, artistico	Istituto professionale	Istituto tecnico	Istituto magistrale, d'arte e altro	Diploma universitario	Laurea			
Bandi/annunci pubblici	26,7	37,0	41,5	32,2	34,0	37,0	40,7	42,0	36,7		
Annunci sulla stampa	20,0	28,3	21,0	17,1	18,7	15,4	23,3	25,8	19,4		
Amici e conoscenti	43,3	19,6	33,2	27,2	25,4	33,9	29,1	24,6	28,4		
Centro Orientamento	3,3	10,9	6,5	4,0	4,8	6,1	7,0	6,5	5,5		
Attraverso la scuola	16,7	10,9	7,2	32,0	29,6	23,3	3,5	3,4	21,0		
Altro	13,3	10,9	10,4	7,0	6,6	8,4	11,6	16,2	8,9		
v.a.	30	46	1.039	503	2.242	790	86	581	5.317		

Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte

Fonte: indagine Isfol, 2003

La diversificazione delle attività di pubblicizzazione locale delle iniziative ha avuto esiti molto positivi tanto che per ogni corso attivato e monitorato si contano in media circa 69 candidature.

**Tab. IV.14 - Principali motivazioni espresse dai corsisti a monte della partecipazione al percorso Ifts (v.a. e val. %)**

	1999/2000	2000/2001				Totale
		Ripartizione geografica				
		Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	
Argomenti del corso collegati curriculum	16,5	11,8	13,6	16,8	22,1	18,0
Interesse specifico	34,8	45,0	45,2	35,7	33,9	37,5
Ifts rappresenta una opportunità formativa	41,6	34,3	37,1	35,4	44,2	39,5
Maggiori opportunità di lavoro	48,4	50,5	45,5	48,4	48,8	48,8
Miglioramento della posizione nella azienda	4,0	6,2	3,3	7,0	2,6	4,4
Acquisizione maggiori competenze per la professionalità	18,6	16,8	18,6	19,5	16,1	17,2
Altro	0,8	0,6	0,7	0,8	0,5	0,6
v.a.	3.923	1.119	420	1.256	2.558	5.353

*Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte*

*Fonte: indagine Isfol, 2003*

Tra le principali motivazioni addotte alla frequenza ai corsi IFTS, in modo del tutto invariato rispetto alle precedenti annualità, continua a prevalere l'interesse a sviluppare maggiori opportunità di lavoro (48,8%). Decresce, nel confronto biennale, la scelta di frequentare un corso di formazione perché comunque costituisce una opportunità formativa in quanto tale (tab. IV.14). Tale atteggiamento (segnalato dal 39,5% dei corsisti) continua a contraddistinguere più frequentemente i corsisti delle regioni del Sud, nei confronti dei quali la formazione probabilmente esercita un ruolo di ammortizzatore sociale. Più forte è invece l'interesse verso gli argomenti specifici del corso, spesso connessi più o meno direttamente al percorso di studi già intrapreso. In linea con l'incremento in aula della presenza di corsisti occupati, risulta l'interesse ad acquisire conoscenze e competenze per migliorare la posizione sul lavoro.

La disaggregazione del dato per titolo di studio fornisce ulteriori spunti di riflessione. Sono i corsisti con la massima qualifica professionale ad essere interessati più frequentemente ad acquisire competenze specifiche ai fini di una riqualificazione o di un aggiornamento professionale. Al contrario, i corsisti in possesso della maturità tecnica e professionale si iscrivono pensando di potenziare le proprie chances occupazionali, mentre coloro che sono in possesso di titoli di livello universitario e del diploma conseguito presso il liceo classico, scientifico e artistico sono interessati ad assecondare un interesse specifico anche in relazione al proprio curriculum di studio.

Nel bando ideato da ciascun CTS ai fini della pubblicizzazione e selezione dei corsisti, nella quasi totalità dei casi si richiedeva la congruenza tra il titolo di studio posseduto dal candidato e la figura professionale di riferimento del corso.

È interessante sottolineare che, nonostante le indicazioni sancite in Conferenza Unificata, oltre il 33,6% dei CTS ha richiesto che il corsista fosse disoccupato e l'83,5% ha reputato indispensabile il conseguimento di un titolo di studio secondario (tab. IV:15). La residenza nella stessa regione del corso è stata richiesta dal 34% dei CTS. Questo ultimo requisito è stato richiesto in misura estremamente ridotta dai CTS gestori dei corsi realizzati nelle regioni del Nord mentre ha caratterizzato per lo più esperienze realizzate nelle regioni del Sud.

In fase di selezione, gli esiti dei colloqui e delle prove individuali sostenute hanno assunto un peso decisamente rilevante, tanto che oltre il 90% dei responsabili dei corsi afferma di essersi basato su tali elementi per la scelta dei candidati. Nonostante la rilevanza assunta dal possesso di un titolo di scuola secondaria superiore in fase di emanazione del bando, la votazione conseguita ha un peso decisamente ridotto rispetto a tutte le altre prove realizzate. Maggiore importanza, invece è stata attribuita alla biografia professionale e formativa del candidato che ha rappresentato uno strumento utile per oltre il 65% dei CTS (tab. IV.16).

**Tab. IV.15 - Requisiti di accesso indicati nel bando di selezione (v.a. e val. %)**

	Indicato nel bando			
	Si	No	Totale	v.a.
Stato di disoccupazione	33,6	66,4	100,0	304
Titolo di studio secondario	83,5	16,5	100,0	345
Residenza nella stessa regione del corso	34,0	66,0	100,0	294

Fonte: indagine Isfol, 2003

**Tab. IV.16 - Elementi considerati in fase di selezione dei candidati (v.a. e val. %)**

	Elementi considerati			
	Si	No	Totale	v.a.
Voto di diploma	57,8	42,2	100,0	322
Esperienze professionali precedenti	65,9	34,1	100,0	302
Altri titoli	65,6	34,4	100,0	305
Durata del periodo di disoccupazione	9,2	90,8	100,0	262
Test selettivi attitudinali	90,5	9,5	100,0	388
Colloqui individuali	95,7	4,3	100,0	351

Fonte: indagine Isfol, 2003

In linea con quanto emerso nelle precedenti annualità monitorate, secondo i giudizi espressi dai corsisti, il processo di selezione continua ad essere caratterizzato da rapidità (imposta anche dai tempi definiti dalla Regione ai fini degli impegni di spesa e dalla effettiva attivazione dell'intervento formativo) e dalla pertinenza rispetto agli obiettivi formativi.

Tale giudizio trova una ulteriore conferma anche nel giudizio relativo all'adeguatezza dei programmi del corso rispetto alle competenze già in possesso dai corsisti in ingresso al percorso. L'82,6% dei corsisti, in modo analogo rispetto ai colleghi che li hanno preceduti nell'annualità 1999-2000, dichiara che i programmi dei corsi sono adeguati alle competenze richieste. La disaggregazione del dato per titolo di studio conseguito dai corsisti mostra come i più convinti della rispondenza tra competenze richieste e contenuti dei corsi siano i diplomati e, in particolare, i diplomati degli istituti professionali e tecnici (tab. IV.17). Maggiori difficoltà sono state, invece, rilevate tra coloro che possiedono al massimo una qualifica conseguita nel canale della formazione professionale.

Un discorso a parte meritano i corsisti in possesso di titoli di livello universitario che, come suggeriscono anche i risultati delle attività di analisi condotte sulle precedenti annualità, hanno mostrato alcune perplessità rispetto alla strada intrapresa e che già durante l'esperienza formativa in atto forniscono un giudizio più critico rispetto ai contenuti dei programmi. È tra questi ultimi che rileva la maggioranza di corsisti che giudica i programmi sottodimensionati rispetto alle competenze richieste in fase di ammissione ai corsi (tab. IV.18).

Coloro che hanno ritenuto i programmi sovradimensionati rispetto alle competenze richieste in ingresso hanno per lo più superato le difficoltà con un impegno individuale o collettivo, aggiungendo diverse ore di studio al monteore, già impegnativo, previsto dal corso. Il 21,4% dei corsisti in difficoltà ha chiesto un supporto ulteriore allo staff docente, mentre la richiesta di moduli aggiuntivi di formazione è stata esplicitata solo quando le difficoltà accomunavano tutto il gruppo classe e ha coinvolto solo il 5,2% dei corsisti (tab. IV.19).

Tab. IV.17 - Opinione dei corsisti rispetto all'adeguatezza dei programmi in relazione alle competenze richieste in ingresso, per titolo di studio (v.a. e val. %)

Programmi adeguati	1999/2000		2000/2001							Totale
	Totale	Licenza media	Titolo di studio					Diploma universitario	Laurea	
			Qualifica professionale	Liceo classico, scientifico, artistico	Istituto professionale	Istituto tecnico	Istituto magistrale			
Si	81,2	79,3	73,2	80,9	85,7	85,0	79,8	81,9	78,3	82,6
No	18,8	20,7	26,8	19,1	14,3	15,0	20,2	18,1	21,7	17,4
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	3.669	29	41	975	449	2.089	712	83	544	4.922

Fonte: indagine Isfol, 2003

Tab. IV.18 - Opinione dei corsisti sui programmi dei corsi in relazione alle competenze richieste in ingresso, per titolo di studio (v.a. e val. %)

I programmi risultano	1999/2000		2000/2001							Totale
	Totale	Licenza media	Titolo di studio					Diploma universitario	Laurea	
			Qualifica professionale	Liceo classico, scientifico, artistico	Istituto professionale	Istituto tecnico	Istituto magistrale			
Sovradimensionati	70,3	80,0	70,0	71,1	77,4	67,4	78,8	46,2	37,6	66,4
Sottodimensionati	29,7	20,0	30,0	28,9	22,6	32,6	21,2	53,8	62,4	33,6
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	637	5	10	180	62	307	137	13	117	831

Fonte: indagine Isfol, 2003

Tab. IV.19 - Soluzioni adottate dai corsisti che trovano i programmi non adeguati alle competenze in ingresso, per titolo di studio più elevato conseguito (v.a. e val. %)

	Licenza media	Qualifica professionale	Liceo classico/scientifico/artistico	Istituto professionale	Istituto tecnico	Istituto magistrale	Diploma universitario	Laurea	Totale
Studio individuale	66,7	70,0	71,9	66,1	75,0	75,2	69,2	73,3	73,2
Richiesta supporto allo staff	50,0	30,0	25,1	30,4	16,8	18,0	7,7	26,7	21,4
Studio collettivo altri corsisti	16,7	10,0	15,8	14,3	21,4	24,8	7,7	10,9	18,4
Richiesta attivazione moduli aggiuntivi	16,7	20,0	6,4	10,7	3,6	3,0	7,7	5,0	5,2
formazione	-	10,0	4,7	7,1	4,3	4,5	15,4	5,0	4,9
Altro									
v.a.	6	10	171	56	280	133	13	101	770

Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte

Fonte: indagine Isfol, 2003

### 4.3 • L'ARTICOLAZIONE DIDATTICA

Rispetto all'articolazione didattica dei percorsi è interessante sottolineare che nell'annualità 2000/2001, continua a crescere la quota percentuale dei corsi progettati interamente per unità formative capitalizzabili (UFC) fino ad assestarsi sul 23,1% (contro il 16,2% dell'anno 1998/99 e il 21% dell'anno 1999/2000 - tab. IV.20). Se a questo si aggiunge che i percorsi organizzati secondo formule miste che integrano la progettazione per moduli con la presenza di Unità Formative Capitalizzabili rappresentano il 42% dei percorsi, si comprende quanto l'esecuzione progettuale dei percorsi sia stata influenzata dal dibattito sviluppato a livello nazionale anche prima della effettiva approvazione in Conferenza Unificata (avvenuta il 19 novembre dell'anno 2002) degli standard minimi delle competenze di base e trasversali.

Tab. IV.20 - Modalità di progettazione (v.a. e val. %)

	1998/1999	1999/2000	2000/2001
Unità Formative Capitalizzabili	16,2	21,8	23,1
Moduli	83,8	65,6	34,9
Moduli e Unità Formative Capitalizzabili	-	12,6	42,0
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	185	268	355

Fonte: indagine Isfol, 2003

Da questo punto di vista, sembra che i percorsi Ifts costituiscano ancora un laboratorio nell'ambito del quale sperimentare e riassumere le principali problematiche che fanno delle Unità di competenza uno strumento utile alla individualizzazione dei percorsi e alla facilitazione e accelerazione delle pratiche di certificazione delle competenze acquisite nei percorsi formativi anche se parzialmente frequentati.

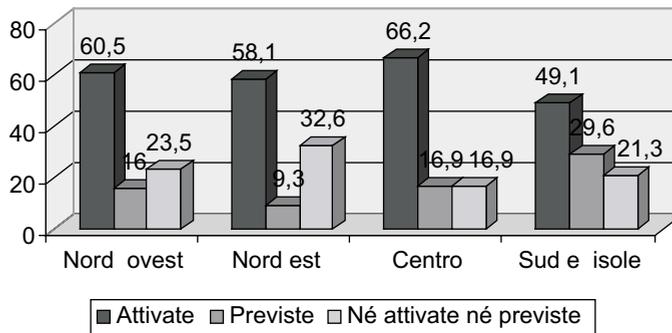
Ad oggi, nell'ambito dei percorsi Ifts, come si vedrà anche più avanti, si è ancora lontani, nonostante le indicazioni normative sancite a livello nazionale, da una reale flessibilizzazione dei percorsi e dunque da percorsi realmente tarati sulle esigenze del singolo; quello che però i gruppi di progetto hanno iniziato a fare costituisce una buona palestra di progettazione all'interno della quale, e prima che in altri segmenti, è stato possibile diffondere le problematiche e le soluzioni connesse alla progettazione per unità di competenza, per unità formative capitalizzabili e alla certificazione di standard minimi omogenei su tutto il territorio nazionale. Si ricorda a questo proposito che i percorsi Ifts monitorati si riferiscono, infatti, alla annualità 2000/2001; annualità di programmazione che precede, di almeno un anno, i risultati del Comitato Nazionale relativi alle competenze di base e trasversale e tecnico professionali. È necessario sottolineare, inoltre, che alcune Regioni, come ad esempio la Regione Emilia Romagna, avevano proposto, anche attraverso il supporto offerto direttamente ai progettisti, di cominciare a misurarsi con gli standard minimi delle competenze di base e trasversali anche prima

della definitiva approvazione e dunque hanno contribuito ad accelerare il processo di assimilazione di alcuni temi legati alla progettazione per unità di competenza.

Non è un caso, infatti, che la progettazione modulare, che fino all'annualità di programmazione 1999/2000 rappresentava la formula utilizzata nel 65,6% dei casi, in modo esclusivo, sia stata adottata nell'annualità 2000-2001 solo dal 34,9% dei progettisti. Benché i cambiamenti registrati sembrano indirizzarsi verso un sistema articolato atto a garantire la qualità della formazione erogata su tutto il territorio nazionale, è necessario ricordare che la percentuale dei progettisti capaci di articolare i percorsi esclusivamente in Unità Capitalizzabili risulta ancora ridotta soprattutto se si pensa che, dall'annualità di programmazione 2003/2004, per la quale sono già in preparazione i bandi regionali, i gruppi di progetto sono inviati ad articolare i percorsi esclusivamente in Unità di Competenza tenendo conto, tra l'altro, anche degli standard minimi recentemente approvati.

Nonostante i segnali positivi comunque provenienti dal territorio, la disaggregazione del dato per circoscrizione territoriale mostra, ancora una volta, una situazione di sostanziale disomogeneità rispetto all'utilizzo delle unità capitalizzabili nella progettazione. Infatti, mentre nelle regioni del Nord la progettazione per Unità Formative Capitalizzabili sembra essere stata non solo acquisita ma sperimentata dai più (60,3%), nelle regioni del Centro Sud oltre il 53% dei corsi è ancora progettato per moduli formativi (graf. IV.3).

**Graf. IV.4: Bilancio di competenze per distribuzione territoriale (val.%)**



Nonostante tutte le difficoltà che ancora si registrano su questo fronte è, tuttavia, apprezzabile lo sforzo operato dai protagonisti di queste esperienze nell'ottica di un migliore utilizzo di modalità innovative quali le unità Formative Capitalizzabili.

La disaggregazione per settori di riferimento del corso fornisce ulteriori spunti di analisi. Infatti, rispetto al precedente monitoraggio si sono verificate delle inversioni di tendenza circa le modalità di esecuzione della progettazione. Mentre nell'annualità di programmazione 1999/2000, il ricorso all'unità formativa prevaleva nel settore dei Beni culturali, nell'annualità 2000-2001 questo primato spetta all'Edilizia (44,5%). Se fino allo scorso anno erano i corsi relativi al settore del Turismo e della Gestione e amministrazione a prediligere metodologie di progettazione legate al modulo formativo, le attività di monitoraggio condotte recentemente regi-

strano il primato in questo ambito del settore dall'Agricoltura, ambiente e territorio (50%), seguito dal settore dei Beni culturali (43,7%). Infine, nei Servizi sociali la tendenza più diffusa è quella di ricorrere ad un sistema di progettazione misto (59,1%). I cambiamenti registrati e relativi alle metodologie di progettazione sono da imputare sia all'elevato turn over tra i partecipanti alle esperienze IFTS nei ruoli di responsabilità e coordinamento, sia alla costante ricerca di soluzioni più raffinate e vicine ai diversi aspetti della professionalità propria della figura di riferimento del corso.

Il confronto tra gli anni 1999-2000 e 2000-2001, dunque, fa presupporre un rovesciamento delle tendenze in atto ed un sempre più attento orientamento a modalità di progettazione mista e un leggero incremento dell'attenzione riposta sulla modalità di progettazione per UC. Questo sviluppo seppur faticoso, lascia sperare in un lento processo di assimilazione delle nuove pratiche che si stanno affermando in maniera lenta ma inequivocabile come soluzioni progettuali ormai diffuse.

Al di là della metodologia utilizzata per la progettazione dei percorsi è interessante analizzare le opinioni espresse dai corsisti rispetto a quanto realizzato in aula. I corsisti, in questo senso, si esprimono positivamente: i programmi vengono giudicati equilibrati nell'articolazione fra teoria e pratica da oltre il 48% dei frequentanti, con un incremento rispetto all'annualità precedente di oltre 8 punti percentuali (tab. IV.21).

A fronte di un giudizio tanto positivo è da segnalare la persistenza di una quota rilevante di corsisti, pari complessivamente al 43,1% degli intervistati, che giudica i corsi troppo nozionistici, astratti e sbilanciati a favore dell'aspetto teorico. I più critici, in questo senso, si dimostrano i corsisti in possesso di titoli universitari e i diplomati presso gli istituti tecnici.

Sono i corsisti in possesso al massimo della qualifica professionale ad apprezzare in misura maggiore l'impianto e l'approccio delle lezioni. Anzi, al contrario è tra questi ultimi che prevale, pur in modo residuale, la percentuale di corsisti che giudica i programmi troppo sbilanciati a favore delle esercitazioni pratiche. Da questo punto di vista, nei percorsi IFTS si registra un fenomeno in controtendenza rispetto a tutti gli altri segmenti della formazione: gli adulti occupati, anche con bassi titoli di studio si avvicinano ai percorsi IFTS per usufruire di momenti strutturati per ampliare le conoscenze e l'impianto teorico di cui si sperimenta la lacuna sul proprio posto di lavoro. In questo caso, soprattutto tra gli adulti occupati, dunque, non spaventa e non produce fenomeni di demotivazione l'impegno da assumere nello studio individuale. I laureati o i diplomati tecnici e professionali, invece, si aspettano una formazione che sappia costituire un vero e proprio trampolino di lancio verso il mondo del lavoro e chiedono dunque di potersi esercitare in misura maggiore al fine di acquisire autonomia nell'affrontare e risolvere i problemi connessi ai processi produttivi. Paradossalmente, dunque, i percorsi IFTS rovesciano le teorie dell'apprendimento per calarle in situazioni reali in cui il corsista è sempre meno inteso come semplice allievo ma sempre più si connota come utente di un servizio specifico a cui si accosta con la consapevolezza di un proprio progetto professionale e occupazionale. Non stupisce dunque la richiesta di ulteriori moduli aggiuntivi che possano facilitare il successo formativo ed esperienziale dell'intervento formativo, né l'impegno adottato nello studio individuale e collettivo in aggiunta alle attività svolte in aula (tab. IV.22).

Tab. IV.21 - Opinione dei corsisti sui programmi dei corsi, per titolo di studio (v.a. e val. %)

I programmi risultano	1999/2000		2000/2001								Totale	
			Titolo di studio								Diploma universitario	Laurea
			Licenza media	Qualifica professionale	Liceo classico, scientifico, artistico	Istituto professionale	Istituto tecnico	Istituto magistrale				
Eccessivamente teorici, astratti	29,2	17,2	26,2	23,2	25,7	24,2	23,5	41,9	23,1	24,2		
Troppo nozionistici	21,8	10,3	11,9	17,3	15,0	20,5	18,7	14,8	20,5	18,9		
Troppo sbilanciati sul versante pratico	5,3	6,9	7,1	4,3	3,8	3,7	6,9	2,5	3,7	4,3		
Equilibrati nell'articolazione tra teoria e pratica	40,2	58,7	45,3	50,5	51,3	47,7	48,0	34,6	45,7	48,2		
Altro	3,5	6,9	9,5	4,7	4,2	3,9	2,9	6,2	7,0	4,4		
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>		
v.a.	3.704	29	42	970	448	2.093	712	81	542	4.917		

Fonte: indagine Isfol, 2003

Tab. IV.22 - Soluzioni adottate dai corsisti che reputano i programmi non equilibrati, per titolo di studio (v.a. e val. %)

	Licenza media	Qualifica professionale	Liceo classico/scientifico/artistico	Istituto professionale	Istituto tecnico	Istituto magistrale	Diploma universitario	Laurea	Totale
Studio individuale	71,4	68,8	68,5	70,6	69,3	72,4	68,3	72,6	70,1
Richiesta supporto allo staff	28,6	31,3	27,4	20,9	23,1	25,9	22,0	24,7	24,4
Studio collettivo altri corsisti	14,3	6,3	14,1	16,3	17,4	19,9	17,1	9,0	16,0
Richiesta attivazione moduli aggiuntivi	14,3	6,3	5,4	1,3	4,2	5,1	9,8	3,6	4,4
formazione	-	6,3	2,8	3,3	2,5	2,7	-	2,7	2,6
Altro									
v.a.	7	16	390	153	842	297	41	223	1.969

Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte

Fonte: indagine Isfol, 2003

Di fronte alla non adeguatezza dei programmi, infatti, la netta maggioranza degli allievi asserisce di aver fatto assunto un più ampio impegno individuale (70,1%) o di aver trovato un supporto attraverso incontri di studio con altri corsisti (quasi il 15%); solo nel 24,4% dei casi i corsisti hanno chiesto supporto direttamente allo staff.

Per quanto riguarda le metodologie didattiche utilizzate il panorama appare piuttosto variegato. Si evidenzia un elevato utilizzo di metodologie tradizionali quali la lezione frontale che si conferma in leggero, ma costante, incremento rispetto agli anni precedenti (tab. IV.23) Un incremento significativo, interessa l'esercitazione che è stata utilizzata in modo costante dal 73,3% dei docenti (contro il 65% dei docenti coinvolti nel monitoraggio dell'annualità 1999/2000).

**Tab. IV.23 - Metodologie didattiche utilizzate e gradimento espresso dai corsisti (v.a. e val. %)**

	Metodologie didattiche utilizzate		Punteggio attribuito dai corsisti
	1999/2000	2000/2001	2000/2001
Lezione frontale	91,0	92,9	6,8
Seminari	7,4	7,2	5,8
Esercitazione	65,3	73,3	6,7
Simulazione/role playing	25,8	32,1	-
Approfondimento studio individuale	11,6	12,1	6,9
Attività di laboratorio	28,0	39,7	6,8
Attività di gruppo	45,6	50,1	6,8
Lavoro di ricerca multimediale	20,1	32,9	6,7
Casi aziendali	21,4	24,6	-
Altro	2,4	2,7	-
v.a.	3.012	3.035	

*Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte*

*Fonte: indagine Isfol, 2003*

Anche il lavoro di gruppo continua a manifestare un trend in crescita con il 50,1% di docenti che vi ha fatto ricorso con ben 5 punti percentuali di incremento. La stessa tendenza viene registrata anche per le attività di laboratorio che raggiungono il 39,7% contro il precedente 28%, mentre il 33% dei docenti ha sviluppato ricerche multimediali con ben 13 punti percentuali di incremento rispetto alla precedente esperienza.

Cresce, nel confronto tra i due anni, anche la quota di docenti che ha utilizzato metodologie didattiche attive quali il role playing e la simulazione che passano dal 25,8% al 32,1%.

Meno rilevante, ma comunque significativa, è la percentuale che riguarda il ricorso a casi aziendali che si attesta sul 24,6%, mentre scarso è il ricorso a seminari (7,2%) e all'approfondimento individuale con esposizione in aula (12,1%). In continuità con la precedente annualità, l'adozione di metodologie didattiche differenziate sembra essere complessivamente molto gradita agli allievi il cui unico giudizio meno positivo è riservato alla partecipazione a conferenze e seminari.

Anche rispetto alle metodologie didattiche si ripete la dicotomia tra coloro che sono in possesso al massimo della qualifica professionale e che prediligono momenti di studio ed esercitazioni individuali e la possibilità di accedere a convegni e seminari di approfondimento utili alla professione e coloro che sono invece in possesso di titoli più facilmente spendibili nel mercato del lavoro il cui giudizio (espresso da una scala da 1 a 10, dove 1= gradimento minimo e 10= massimo gradimento) ha premiato gli stage aziendali, le visite in azienda e tutti i momenti che contribuivano a creare un contatto diretto con esponenti del mercato del lavoro. In generale comunque l'esperienza di stage è stata valutata molto positivamente da tutti i corsisti, tanto che oltre il 47% di quelli intervistati al termine dell'esperienza formativa avrebbero preferito dedicare alle attività di stage un maggior numero di ore. Tale opinione, inoltre, è confermata anche dal 27% di corsisti che, potendosi esprimere liberamente in merito agli aspetti da modificare per migliorare ulteriormente l'esperienza, avrebbe aumentato il monte ore dedicato allo stage. Se a questo gruppo aggiungiamo anche tutti gli altri suggerimenti che puntano sulla organizzazione e sulla qualità dello stage, il complesso delle segnalazioni riguardanti l'implementazione del modulo di stage raggiunge il 42,3% del totale dei suggerimenti forniti.

**Tab. IV.24 - Soddisfazione dei corsisti su alcuni aspetti del percorso (v.a. e val. %)**

	1999/2000	2000/2001
<i>Chiarezza degli obiettivi del corso</i>		
Molto soddisfacente	11,6	14,5
Abbastanza soddisfacente	49,8	54,5
Poco soddisfacente	31,7	26,1
Per nulla soddisfacente	6,9	4,9
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	3.908	5.287
<i>Chiarezza del programma formativo</i>		
Molto soddisfacente	10,6	13,2
Abbastanza soddisfacente	54,6	58,4
Poco soddisfacente	30,7	25,4
Per nulla soddisfacente	4,1	3,0
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	3.887	5.265
<i>Accoglienza da parte dello staff</i>		
Molto soddisfacente	34,6	38,9
Abbastanza soddisfacente	55,0	52,8
Poco soddisfacente	8,6	7,4
Per nulla soddisfacente	1,8	0,9
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	3.881	5.257

Fonte: indagine Isfol, 2003

Per il 69% dei corsisti gli obiettivi del corso risultavano molto o abbastanza chiari, con un incremento rispetto all'annualità 1999/2000 di quasi 8 punti percentuali quando il valore non superava i 61,4 punti percentuali (tab. IV.24). Cresce dunque il grado di soddisfazione con-

nesso alla consapevolezza degli obiettivi dell'intervento a testimonianza della validità delle misure di accoglienza realizzate da tutti i percorsi IFTS all'inizio delle attività d'aula e per le quali il grado di soddisfazione degli utenti sale sino a raggiungere i 91,7 punti percentuali.

Sempre di più dunque i gestori dei corsi IFTS hanno la consapevolezza di non lavorare con allievi interessati semplicemente ad acquisire competenze ma con utenti, spesso adulti e con precedenti esperienza professionali, che sono interessati ad acquisire il maggior numero di informazioni per valutare l'investimento, in termini di tempo soprattutto, e l'adeguatezza delle scelte fatte in relazione ad uno specifico progetto occupazionale.

Inoltre, la percentuale di corsisti soddisfatti dei singoli programmi didattici è decisamente elevata sino a raggiungere i 71,6 punti percentuali, aspetto sul quale sembra pesare in modo particolare non solo l'impegno sostenuto dai singoli docenti ma soprattutto, a livello di sistema, le metodologie e gli indicatori forniti a livello regionale per la scelta dell'intero corpo docente.

A questo proposito è utile ricordare che i corsisti hanno espresso giudizi molto positivi in merito al corpo docente, addirittura più positivi di quelli, già molto elevati, registrati nell'annualità 1999/2000 (tab. IV.25). È il 94% e l'88,4% dei corsisti che si dichiara molto o abbastanza soddisfatto della capacità comunicativa dei docenti e della possibilità di confrontarsi con lo staff docente per avere ulteriori indicazioni relativamente alle discipline di loro competenza. La capacità comunicativa dei docenti è stata particolarmente apprezzata dai corsisti in possesso di titoli universitari mentre la loro disponibilità al confronto è stato un aspetto che ha fornito maggiore soddisfazione ai diplomati e soprattutto a coloro che avevano conseguito al massimo la qualifica di formazione professionale. Questi ultimi, inoltre, sono rimasti, più di tutti gli altri, particolarmente soddisfatti anche delle attività svolte dal tutor, tanto che il grado di soddisfazione si attesta sugli oltre 85 punti percentuali, contro il 79% del valore aggregato.

Maggiori criticità, pur nella positività dei giudizi raccolti, sono state rilevate in relazione al coordinamento didattico delle attività, aspetto che ha visto molto o abbastanza soddisfatti poco più del 71% dei corsisti. I più critici nei confronti delle attività di coordinamento sono risultati i corsisti in possesso di titoli universitari e i diplomati presso i licei classici. Dall'analisi degli studi di caso, le attività di coordinamento didattico costituiscono un aspetto particolarmente delicato soprattutto se si pensa all'elevato numero di docenti chiamati a fornire il loro contributo e alla diversa provenienza dei docenti nei confronti dei quali l'attivazione di momenti di raccordo e di formazione per i formatori rappresenta ancora una attività marginale.

Tab. IV.25 - Soddisfazione dei corsisti in merito ad alcuni aspetti dell'attività di docenza e del corpo docente (v.a. e val. %)

	1999/2000	2000/2001
<i>Capacità comunicativa dei docenti</i>		
Molto soddisfacente	26,5	26,8
Abbastanza soddisfacente	67,0	67,2
Poco soddisfacente	6,3	5,8
Per nulla soddisfacente	0,2	0,2
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	3.823	5.291
<i>Possibilità di confronto con i docenti</i>		
Molto soddisfacente	28,4	31,9
Abbastanza soddisfacente	56,8	56,5
Poco soddisfacente	13,9	10,9
Per nulla soddisfacente	0,9	0,7
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	3.826	5.274
<i>Presenza e ruolo del tutor</i>		
Molto soddisfacente	32,1	37,4
Abbastanza soddisfacente	41,4	41,6
Poco soddisfacente	19,5	16,6
Per nulla soddisfacente	7,0	4,4
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	3.809	5.263
<i>Coordinamento didattico dello staff formativo</i>		
Molto soddisfacente	13,9	16,2
Abbastanza soddisfacente	50,9	55,3
Poco soddisfacente	30,1	24,5
Per nulla soddisfacente	5,1	4,0
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	3.787	5.228

Fonte: indagine Isfol, 2003

I giudizi espressi in itinere rispetto allo svolgimento delle attività d'aula sembrano essere ulteriormente confermati anche al termine o a ridosso della conclusione dei percorsi quando l'opinione espressa dai corsisti comprende tutto l'iter formativo intrapreso e da conto dell'esperienza nel suo complesso. La qualità dei docenti e la loro capacità di comunicazione vengono definite per lo più buone; su una scala da 1 (minimo) a 10 (massimo), il giudizio espresso dagli allievi relativamente alla competenza tecnica e alla chiarezza espositiva dei docenti si attesta attorno al 7,6 di media; positivo è anche il giudizio circa la loro disponibilità che raggiunge, invece, una punta positiva pari a 8. Per quanto attiene le attività di tutoraggio in aula la percentuale degli insoddisfatti si attesta attorno al 21% circa. Tale fenomeno testimonia della scarsa centralità e importanza attribuita dai soggetti gestori nei confronti della funzione di tutoraggio che spinge spesso a marginalizzare il tutor rispetto all'impianto formativo e organizzativo complessivo nonostante la grande disponibilità dimostrata da tali figure e premiata dal punteggio attribuito dai corsisti pari a 7,5.

Tab. IV.26 - Adeguatezza dei programmi dei corsi ai fini dell'acquisizione delle competenze di fine corso (v.a. e val. %)

Il programma del corso consente l'acquisizione delle competenze previste	1999/2000	2000/2001
Molto	12,0	13,5
Abbastanza	61,0	64,6
Poco	24,0	19,8
Per nulla	3,0	2,1
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	3.669	5.301

Fonte: indagine Isfol, 2003

È stato chiesto ai corsisti di esprimere un giudizio in merito all'adeguatezza del programma didattico ai fini dell'acquisizione delle competenze previste (tab. IV.26).

Il giudizio complessivo risulta decisamente positivo, tanto che oltre il 78% dei corsisti reputa i programmi abbastanza e molto adeguati. È da sottolineare, inoltre, che i livelli di soddisfazione fanno registrare, rispetto all'annualità 1999/2000 un significativo incremento di oltre 5 punti percentuali. I più soddisfatti dei programmi didattici appaiono i corsisti in possesso della qualifica conseguita nella formazione professionale, i diplomati degli istituti professionali e degli istituti magistrali. Più critici, ancora una volta, sembrano i laureati e i diplomati universitari che presentano le quote più elevate di corsisti per nulla soddisfatti.

Quasi il 90% dei corsisti risulta molto o abbastanza soddisfatto dei contenuti appresi (tab. IV.27). In linea con quanto rilevato rispetto alla soddisfazione sui programmi didattici, i più soddisfatti continuano ad essere i corsisti in possesso al massimo della qualifica professionale e i diplomati presso gli istituti professionali, magistrali e artistici. La persistenza di minori livelli di soddisfazione presso i corsisti in possesso di titoli di livello universitario dovrebbe indurre una riflessione sulla frequenza ai corsi lfts di persone che hanno intrapreso e concluso la formazione accademica e che hanno a disposizione una moltitudine di opportunità formative che forse potrebbero rispondere meglio alle aspettative come ad esempio l'offerta di formazione post terziaria, i master di primo e secondo livello, interventi di formazione professionalizzante più specialistica caratterizzati da una maggiore brevità.

Tab. IV.27 - Grado di soddisfazione rispetto ai contenuti appresi per titolo di studio conseguito (v.a. e val. %)

Contenuti appresi	Licenza media	Qualifica professionale	Liceo classico/ scientifico/ artistico	Istituto professionale	Istituto tecnico	Istituto magistrale	Diploma universitario	Laurea	Totale
Molto soddisfatto	10,3	21,7	25,5	23,6	19,4	21,9	18,3	18,4	21,2
Abbastanza soddisfatto	72,5	71,8	64,7	69,2	69,8	68,3	69,5	69,8	68,6
Poco soddisfatto	17,2	6,5	9,5	7,0	10,1	9,7	12,2	10,9	9,7
Per nulla soddisfatto	-	-	0,3	0,2	0,7	0,1	-	0,9	0,5
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	29	46	1.035	499	2.217	785	82	571	5.264

Fonte: indagine Isfol, 2003

Ulteriori elementi per valutare complessivamente l'esperienza formativa vengono dai punteggi attribuiti dai corsisti a ridosso della conclusione del percorso in merito al grado di interesse e al grado di apprendimento in aula (rispettivamente gli aspetti considerati ottengono un punteggio pari a 7,8 e 7,3 - tab. IV.28). Qualche criticità si rileva rispetto all'organizzazione dell'attività corsuale che è stata spesso giudicata (soprattutto dai corsisti più adulti e dagli occupati) come troppo rigida e poco aderente alle differenti esigenze del gruppo classe.

**Tab. IV.28 - Punteggi medi attribuiti dai corsisti (1=punteggio minimo; 10=punteggio massimo) ad alcuni aspetti del corso (valori medi)**

	Punteggio medio
Difficoltà del corso	6,0
Utilità del corso	7,2
Interesse/coinvolgimento	7,8
Apprendimento in aula	7,3
Apprendimento nello stage	7,4
Livello organizzativo del corso	6,3

Fonte: indagine Isfol, 2003

Sulla base dei dati emersi è possibile affermare che, nell'insieme, la progettazione didattica e gli effetti concreti che riesce, nel suo dispiegarsi di metodi, tecniche e strategie, a produrre, si attesta su livelli di qualità abbastanza elevati, seppure perdurano alcune aree di incertezza tecnica legate, presumibilmente, alla scarsa padronanza degli strumenti più innovativi richiesti dall'IFTS.

Le più rilevanti debolezze si registrano, infatti, in merito all'utilizzo del Bilancio di Competenze e alla conseguente individualizzazione dei percorsi, con esiti negativi in merito alla possibilità di definire percorsi individualizzati capaci di riconoscere e valorizzare la diversità dei profili sociali e le competenze degli allievi. La minore attenzione a questi elementi, lascia intravedere una difficoltà ad individuare professionalità esperte in grado di gestire questa area problematica di innovazione. Ed è proprio su questa dimensione critica che occorrerebbe favorire più diffusamente momenti di incontro e di riflessione tra gli attori di queste esperienze (anche a livello inter-regionale), al fine di sostenere il corretto e omogeneo radicamento delle nuove pratiche.

#### 4.4 • STRUMENTI E SOLUZIONI PER L'INDIVIDUALIZZAZIONE DEI PERCORSI

Il bilancio di competenze è stato introdotto nei percorsi IFTS per facilitare il riconoscimento delle competenze in ingresso anche ai fini di un esonero di alcuni moduli o Unità capitalizzabili. Il bilancio delle competenze è stato pensato come strumento a supporto della certificazione delle competenze e della adozione del Libretto formativo. Nelle esperienze monitorate nell'arco del triennio, il bilancio di competenze, non solo ha avuto un utilizzo molto ridotto da imputare prevalentemente ai costi e alle competenze e figure necessarie alla sua realizzazione ma è stato, e continua ad essere, confuso con l'intero processo di selezione dei candidati. È chiaro che il termine bilancio di competenze fa riferimento ad un impianto metodologico molto complesso e troppo oneroso per i singoli Cts e dunque sarebbe impensabile preten-derne l'applicazione nell'accezione originaria. È pur vero, però che le finalità a monte del bilancio di competenza sono state raggiunte solo da un numero residuale e, nella maggior parte dei casi, si è proceduto alla realizzazione di colloqui motivazionali individuali, interventi di singoli docenti e poco altro.

Tab. IV.29 - strumenti attivati o previsti ai fini della flessibilizzazione dei percorsi (v.a. e val. %)

Strumenti attivati o previsti	1999/2000	2000/2001
<i>Bilancio delle competenze</i>		
Attivate	67,1	57,2
Previste	18,5	20,2
Né attivate né previste	14,4	22,6
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	243	297
<i>Patto formativo</i>		
Attivate	57,1	61,6
Previste	12,4	8,4
Né attivate né previste	30,5	30,0
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	226	287
<i>Libretto formativo</i>		
Attivate	27,8	31,3
Previste	32,5	20,6
Né attivate né previste	39,7	48,1
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	212	272

Fonte: indagine Isfol, 2003

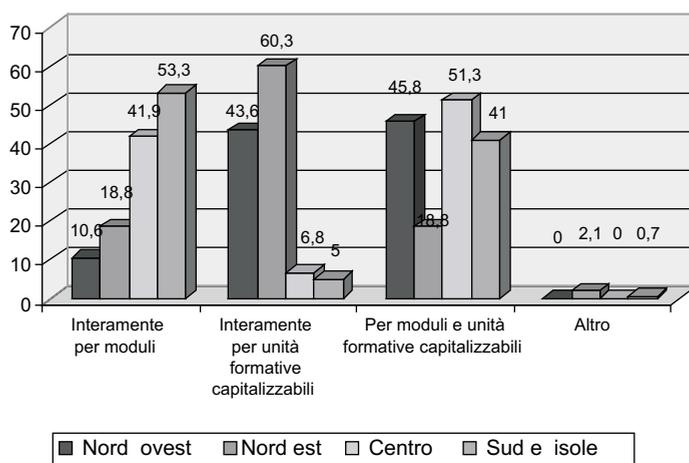
Il bilancio di competenze è stato attivato (o si prevede di attivarlo) nel 77,7% dei casi con un decremento di quasi 8 punti percentuali rispetto allo scorso anno, mentre non è né previsto né attivato nel 22,6% dei casi, contro il 14,4% della precedente sperimentazione (tab. IV.29).

Questo dato appare piuttosto preoccupante alla luce dell'importanza che tale strumento acquisisce per la realizzazione dei percorsi individualizzati e deve far riflettere sulla di necessità di individuare professionalità e strumenti adeguati al delicato compito di analisi delle competenze.

Anche il ricorso al libretto formativo che avrebbe costituito uno strumento utile per "raccontare" l'acquisizione delle competenze lungo tutto il percorso, evidenzia un netto calo essendo stato utilizzato o previsto dal 51,9% contro il 60,9% della precedente sperimentazione.

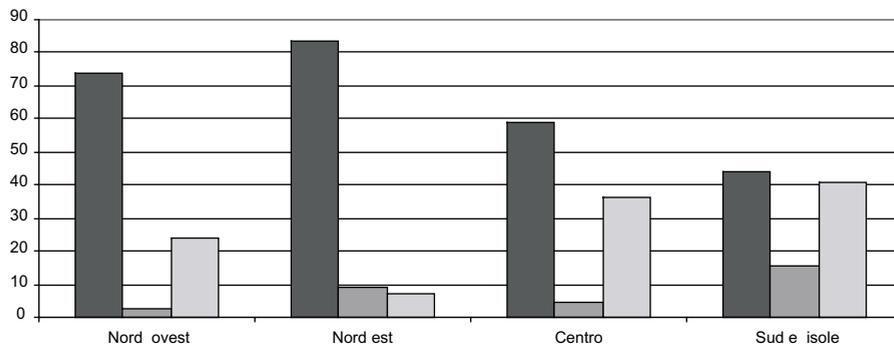
Soltanto il patto formativo, entrato ormai in uso in tutti i segmenti formativi, sembra mantenere una sua stabilità rispetto alle annualità precedenti ed è stato previsto o attivato complessivamente nel 70,2% dei corsi.

**Graf. IV.3: Modalità di esecuzione della progettazione per dimensione territoriale (val.%)**

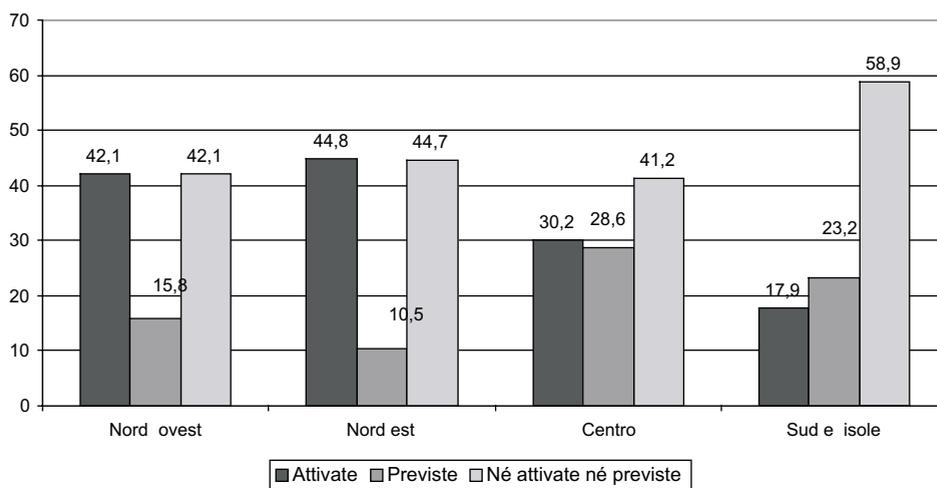


La disaggregazione del dato per ripartizione geografica sottolinea quanto siano ancora i corsi realizzati nelle regioni del Sud a soffrire di una mancata attivazione e progettazione di strumenti idonei alla flessibilizzazione dei percorsi (graf. IV.4, graf. IV.5, graf. IV.6).

**Graf. IV.5: Patto formativo per distribuzione territoriale**



**Graf. IV.6: Libretto formativo per dimensione territoriale (val.%)**



La presenza o assenza di tali strumenti non costituisce di per se un indicatore della qualità della formazione erogata; è però necessario dubitare del valore realmente innovativo dell'esperienza realizzata in assenza di strumenti idonei che portano al centro della gestione non tanto il processo formativo fine a se stesso, quanto piuttosto l'utente spesso caratterizzato da storie professionali e di vita molto articolate. Gli stessi corsisti, infatti, a fronte dei giudizi molto positivi espressi sui contenuti e sull'articolazione dei corsi, assegnano, su una scala da 1 a 10, un punteggio relativamente basso, pari a 5,8, alle misure di accompagnamento attivate.

A cascata, infatti, il mancato ricorso o utilizzo di tali strumenti si ripercuote sulla qualità delle misure di accompagnamento attivate e previste che, senza informazioni precise relative ai corsisti, non possono che trasformarsi in servizi approssimativi la cui scarsa incidenza si rileva già a distanza di un anno dal termine dei corsi. Si ricorda, infatti, che dall'analisi degli esiti

occupazionali è emerso non solo un decremento dell'impatto occupazionale al termine dei corsi ma anche uno scarso valore aggiunto della formazione per persone che, pur avendo avuto esperienze professionali precedenti, avevano mostrato difficoltà a permanere all'interno del mercato del lavoro.

Dalle interviste in profondità che hanno coinvolto un campione di 50 responsabili di corso, inoltre, emerge che ben nel 42,9% dei casi il bilancio non ha prodotto alcun effetto. Le stesse interviste, tuttavia, testimoniano che nella maggior parte dei casi gli strumenti più utilizzati per l'analisi delle competenze sono stati i questionari o i test, a volte affiancati da colloqui individuali.

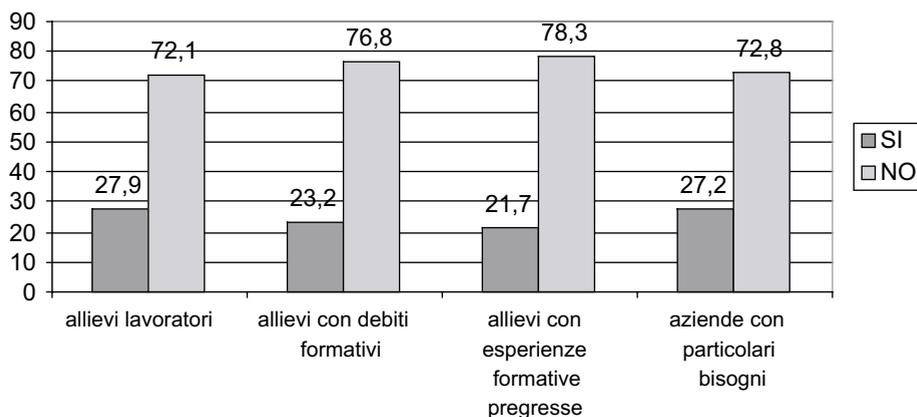
In effetti, dunque, tale procedura, spesso, viene associata alle prove di selezione e con queste confusa. L'attività di analisi delle competenze, secondo le testimonianze, viene fatta per lo più, dagli stessi docenti del corso, dal Direttore, dal CTS o da insegnanti della scuola. Qualche volta si è fatto ricorso ad uno psicologo, ma quasi mai ad un team di professionisti che attraverso metodologie di analisi proprie potessero fornire una base informativa e di orientamento appropriata. In conclusione, se si considera il rapporto tra coloro che dichiarano di aver realizzato un bilancio di competenze all'inizio del percorso (80% dalle interviste in profondità) e gli esiti che questo ha prodotto in termini di personalizzazione dell'esperienza formativa, si può ipotizzare che sia ancora inadeguato il numero di coloro che lo hanno fatto considerando la valenza orientativa rispetto alla progettazione didattica e chiamando in campo le necessarie professionalità.

Questa ultima informazione, dunque, si rivela particolarmente preziosa per comprendere appieno il livello di difficoltà che caratterizza la corretta implementazione di questo strumento il quale richiede una complessa articolazione delle professionalità coinvolte, una complicata metodologia d'uso, complesse procedure e articolazione dei tempi. A incidere negativamente sul corretto utilizzo di questo strumento pesa anche il fatto che gli attori del partenariato, testimoni di queste esperienze, spesso, hanno dovuto lavorare nell'emergenza, pressati da tempi strettissimi e con scarse e inadeguate competenze rispetto a questo ambito. Infatti, sebbene anche in Italia si sia affermato, ormai, un vigoroso dibattito scientifico, e la letteratura del settore abbia prodotto molteplici studi, il loro radicamento concreto nelle prassi di azione risulta ancora molto confuso e circoscritto. Per questo motivo, evidentemente, anche quando lo strumento viene utilizzato, in maniera più o meno appropriata, il risultato prodotto non si traduce quasi mai in una reale indicazione per l'organizzazione didattica delle attività.

Il complesso delle informazioni relative alle misure di accompagnamento suggeriscono alcune criticità. La prima deriva dal fatto che il punteggio attribuito dai corsisti, nonostante sia positivo, presenta un decremento rispetto a quello rilevato nell'annualità 1999/2000 quando si assestava sul 6,7. La seconda fa riferimento ad uno scarso impatto che le misure di accompagnamento e gli strumenti disponibili abbiano prodotto sull'articolazione del percorso. Si pensi infatti che, a fronte di una quota pari a circa il 77% dei responsabili di corso che dichiara di aver utilizzato il bilancio di competenze, soltanto il 48,9% dei percorsi ha effettivamente tradotto l'attività in un accreditamento delle competenze in ingresso. Su 172 percorsi che hanno previsto l'accreditamento, soltanto in 72 casi si è proceduto alla creazione di percorsi individualizzati che prevedessero l'aggiunta di moduli formativi specifici o, al contrario, l'esonero totale o parziale di alcune parti del percorso. Dunque l'individualizzazione dei percorsi è stata attivata in appena il 20,5% dei corsi IFTS.

Tale percentuale si alza leggermente se prendiamo in esame singoli interventi che hanno riguardato non tutto il gruppo classe ma solo alcuni corsisti. In questo caso le maggiori attenzioni sono state dedicate agli allievi lavoratori per i quali spesso l'individualizzazione si è tradotta nell'esonero totale del modulo di stage (graf. IV.7).

**Graf. IV.7: Percorsi personalizzati (val.%)**



Rispetto alla individualizzazione dei percorsi, un impegno più puntuale nel rispettare le diverse esigenze dei corsisti continua ad essere testimoniato dai docenti secondo i quali la personalizzazione dei percorsi è avvenuta nel 28,2% dei casi, con un incremento di circa 5 punti percentuali rispetto all'annualità precedente (tab. IV.30). La discrasia tra informazioni desunte dai responsabili di corso e informazioni provenienti dal corpo docente è da imputare esclusivamente alla libera iniziativa dei docenti, che, pur in mancanza di un impianto che prevedesse la formalizzazione di un percorso personalizzato, hanno contribuito a tarare l'approccio e i contenuti del programma didattico sulle esigenze e sulle richieste specifiche dei corsisti. A questo proposito è interessante sottolineare che quasi il 5% dei docenti dichiara di aver realizzato interventi differenziati che rispondessero alle esigenze di ciascun allievo.

Tab. IV.30 - Realizzazione dei percorsi individualizzati ad opera dei docenti (v.a. e val. %)

	1999/2000	2000/2001				Totale
		Ripartizione geografica				
		Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	
Percorso individualizzato per ciascun corsista	3,9	2,9	3,7	5,7	5,7	4,8
Percorso individualizzato solo per un piccolo numero di corsisti	17,8	25,6	18,8	21,0	21,3	22,1
Percorso individualizzato solo per un corsista	1,3	1,7	2,9	1,1	0,8	1,3
Non è stato realizzato alcun intervento individualizzato	77,0	69,8	74,6	72,2	72,2	71,8
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	3.001	769	245	871	1.096	2.981

Fonte: indagine Isfol, 2003

Relativamente alle tipologie di azioni messe in campo per favorire i processi di individualizzazione, non si evidenziano particolari cambiamenti rispetto alle precedenti annualità monitorate. Secondo quanto emerge anche dagli studi di caso, l'individualizzazione dei percorsi continua a tradursi nel riconoscimento dei crediti, nel relativo esonero dei moduli o UFC a cui i crediti si riferiscono e nell'adozione di una articolazione oraria concordata con i corsisti, descritta dai responsabili dei corsi come uno strumento di personalizzazione. Altri interventi utili a descrivere il processo di individualizzazione dei percorsi si possono riconoscere nella creazione di momenti di studio per consentire approfondimenti su contenuti specifici, la creazione di interventi formativi finalizzati al recupero di competenze e conoscenze reputate indispensabili per il successo formativo del singolo, la stipula di accordi con le aziende di provenienza di corsisti occupati per favorire la frequenza, la creazione di piattaforme per la formazione a distanza, la creazione di ambienti per la realizzazione di stage simulati.

## 4.5 • LO STAGE

Secondo quanto indicato nella normativa di riferimento, lo stage nei percorsi IFTS deve coprire almeno il 30% del monte ore complessivo.

È importante sottolineare che tutti i percorsi realizzati nell'ambito dell'annualità 2000/2001 hanno rispettato il vincolo imposto dalla normativa superando addirittura il rapporto stabilito dai documenti approvati in Conferenza Unificata. In particolare, nell'annualità 2000/2001, molti percorsi hanno addirittura superato tale rapporto. Il 64,9% dei corsi ha, infatti, previsto uno stage di 400 ore (mentre era il 73,3% dei corsi ad avere un monte ore complessivo fino a 1200 ore). In circa 8 casi (pari al 2,3% dei percorsi monitorati) infine, lo stage ha avuto una durata superiore alle 800 ore (tab. IV.31).

Il rispetto delle indicazioni relative allo stage assume una particolare rilevanza in quanto, dalle attività di valutazione degli impatti formativi ed occupazionali rilevati ad un anno di distanza dalla conclusione dei percorsi realizzati nell'ambito della programmazione 1999/2000, risultava in modo netto la corrispondenza tra la realizzazione di un progetto di stage ben articolato e rispondente alla normativa e l'ampio numero di inserimenti occupazionali. Benché sia necessario ricordare che ben il 36% dei corsi, nella precedente annualità, aveva realizzato un numero di ore di stage inferiore rispetto a quanto previsto nei progetti, le criticità connesse agli impatti occupazionali non risiedono tanto nell'effettivo svolgimento di un certo numero di ore, quanto piuttosto nella approssimativa progettazione del modulo di stage che ha visto, in fase di realizzazione, la defezione di alcune aziende disposte ad accettare i corsisti in formazione on the job e la conseguente mutilazione del percorso formativo nella sua interezza. È, inoltre, necessario ricordare che lo stage costituisce sia una metodologia didattica attraverso la quale apprendere competenze specifiche (di base, trasversali e tecnico professionali), sia uno strumento che facilita l'incontro tra domanda ed offerta di lavoro e, dunque, rappresenta una situazione protetta nell'ambito del quale sperimentare l'inserimento professionale anche per persone con particolari problemi a permanere all'interno delle dinamiche del lavoro.

Coerentemente con quanto emerso dalla disaggregazione della durata complessiva dei percorsi per ripartizione geografica, gli stage più lunghi sono stati realizzati nell'ambito dei corsi realizzati nelle regioni del Nord Est, dove oltre il 39% dei corsi ha previsto uno stage superiore alle 600 ore.

Tab. IV.31 - Durata dei percorsi e ore dedicate agli stage, per ripartizione geografica (v.a. e val. %)

	Ripartizione geografica				Totale
	Nord ovest	Nord est	Centro	Sud e isole	
<i>Monteore del percorso</i>					
Fino a 1.200 ore	87,3	35,4	61,1	83,5	73,3
1.201-1.800 ore	7,4	29,2	36,1	15,1	19,3
1.800-2.400 ore	5,3	35,4	2,8	1,4	7,4
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	94	48	72	139	353
<i>Ore dedicate allo stage</i>					
Fino a 400 ore	81,9	20,8	54,1	74,1	64,9
401-600 ore	11,7	39,6	38,9	22,3	25,2
601-800 ore	5,3	29,2	5,6	2,9	7,6
Oltre 800 ore	1,1	10,4	1,4	0,7	2,3
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	94	48	72	139	353

Fonte: indagine Isfol, 2003

Relativamente al rapporto tra attività d'aula e stage, come già anticipato, il 48,4% degli allievi trova il percorso IFTS equilibrato, mentre quasi il 33% lo trova sbilanciato a favore delle attività d'aula. Quasi inesistenti (4,3%) coloro che giudicano le ore di stage eccessive.

Lo stage, come accennato, rappresenta una metodologia didattica che risponde a molteplici obiettivi, primo tra tutti l'inserimento occupazionale di corsisti più o meno giovani. Si ricorda che a distanza di un anno dal termine dei percorsi la percentuale di ex corsisti che lavora nella stessa azienda dove ha realizzato almeno un modulo di stage è pari a circa il 30%. Lo stage assume anche una valenza valutativa quando il progetto di stage consente di sperimentare e autovalutare il percorso di apprendimento realizzato in aula. Ma lo stage assume una valenza formativa quando nell'ambito di una organizzazione produttiva si sviluppano specifiche competenze difficilmente trasferibili in un contesto simulato quale è appunto l'aula.

Per tali motivi lo stage assume una particolare importanza sia per i corsisti non occupati sia per i corsisti, che, pur occupati, intendano riqualificarsi o cambiare lavoro in direzione di un individuale progetto occupazionale.

Infine, la presenza nell'ambito del Comitato Tecnico scientifico di un esponente del mondo produttivo che incide sulla individuazione dei contenuti del corso, la possibilità di ricevere in azienda forza lavoro qualificata, la moltiplicazione di occasioni di integrazione tra mondo del lavoro, dell'istruzione e della formazione comincia a rendere lo stage una formula condivisa e proficua anche agli occhi del complesso tessuto imprenditoriale.

**Tab. IV.32 - Partecipazione degli esponenti del mondo produttivo alla progettazione dello stage (v.a. e val. %)**

	1999/2000	2000/2001
Hanno partecipato	92,0	91,3
Non hanno partecipato	8,0	8,7
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	249	343

Fonte: indagine Isfol, 2003

La partecipazione alla progettazione degli stage da parte del mondo imprenditoriale continua ad attestarsi su livelli molto alti, tanto che, pur con una lieve flessione rispetto a quanto registrato nell'annualità 1999/2000, è ben il 91,3% degli stage ad essere stato progettato con la collaborazione diretta di esponenti del mondo produttivo (tab. IV.32). È da sottolineare inoltre, che la disaggregazione del dato per ripartizione geografica non fa emergere, come spesso accade, disomogeneità sostanziali tra Nord, Centro e Sud (tab. IV.33).

**Tab. IV.33 - Partecipazione degli esponenti del mondo produttivo alla progettazione dello stage, per ripartizione geografica (v.a. e val. %)**

	Ripartizione geografica				Totale
	Nord ovest	Nord est	Centro	Sud e isole	
Hanno partecipato	92,6	84,4	93,3	91,5	91,3
Non hanno partecipato	7,4	15,6	6,7	8,5	8,7
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	94	45	75	129	343

Fonte: indagine Isfol, 2003

Se le indicazioni di indirizzo vengono decise in seno al CTS o in seno al Comitato di progettazione, solitamente con il coordinamento del rappresentante o dei rappresentanti del mondo del lavoro, l'organizzazione di dettaglio delle attività è, molto spesso, compito del coordinatore e, in particolare, del tutor di stage. Si ricorda, a questo proposito, che quasi il 60% dei tutor coinvolti nelle attività di monitoraggio ha dichiarato di essere stato coinvolto sin dalla fase di progettazione degli stage per meglio monitorare l'intero processo.

Molti dei tutor coinvolti nelle attività di monitoraggio avevano il compito di seguire le attività di stage. A questi abbiamo chiesto di indicare se avessero rilevato particolari difficoltà.

È interessante notare che aumenta la quota percentuale di tutor che non rileva alcuna difficoltà passando dal 27,1% registrato per l'annualità 1999/2000 a oltre il 34% nell'annualità 2000/2001 (tab. IV.34).

Tab. IV.34 - Difficoltà rilevate dai tutor nell'organizzazione degli stage (v.a. e val. %)

Difficoltà	1999/2000	2000/2001				Totale
		Ripartizione geografica				
		Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	
Reperimento delle aziende	32,2	29,6	32,4	46,5	13,8	31,6
Aspetti logistico	44,1	28,4	16,2	27,9	31,0	26,3
Conciliare le attività realizzate con il progetto	25,4	22,2	16,2	32,6	10,3	21,6
Comunicazione con il responsabile dello stage	6,8	2,5	5,4	11,6	-	4,7
Altre difficoltà	6,8	11,1	10,8	11,6	3,4	10,0
Nessuna difficoltà	27,1	33,3	45,9	16,3	48,3	34,2
v.a.	118	81	37	43	29	190

*Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte*

*Fonte: indagine Isfol, 2003*

Contrariamente a quanto rilevato nell'annualità 1999/2000, il reperimento delle aziende dove poter effettuare lo stage rappresenta la criticità più rilevante ed è stata segnalata da oltre il 31% di tutor di stage. Se, da un lato, tale percentuale appare comunque in decremento rispetto all'anno precedente quando era stata segnalata da oltre il 32% dei tutor di stage, è sorprendente rilevare che le maggiori criticità sono state riscontrate nelle regioni del Centro e, a seguire, nelle regioni del Nord est (dove rispettivamente le segnalazioni raggiungono il 46,5% e il 32,4% di casi). Il reperimento delle aziende appare un problema rilevante solo per il 13,8% dei tutor di stage che lavorano nelle regioni del Sud, secondo i quali gli aspetti logistici sovrappongono tutte le altre criticità. Tale informazione, da un lato, testimonia delle superate difficoltà rilevate nelle precedenti annualità e connesse alla complessità e debolezza delle dinamiche del lavoro del mezzogiorno, dall'altra, costituisce un punto di attenzione particolare in quanto è nelle regioni del sud che si realizzano più frequentemente gli stage simulati per i quali non si rende necessaria la costruzione di un rapporto con il mercato produttivo locale.

La logistica non appare più come la difficoltà prevalente attestandosi su un valore percentuale pari al 26% circa (a fronte del 44,2% dell'anno 1999-2000); generalmente, le maggiori criticità sono legate al trasporto degli allievi presso le sedi di stage, in particolar modo quando queste si trovano fuori provincia e occorre organizzare gli spostamenti e gli alberghi in forma residenziale o semiresidenziale.

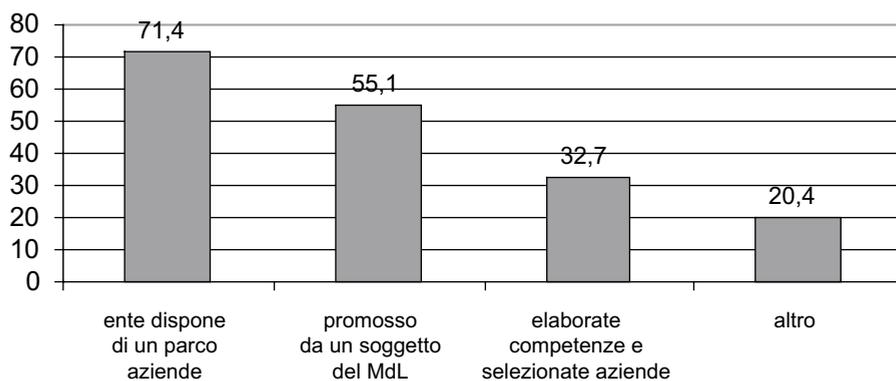
La difficoltà a far rispettare in azienda il progetto formativo di stage è stata riscontrata dal 21% dei tutor coinvolti nel monitoraggio. Le maggiori difficoltà si sono riscontrate nei corsi organizzati nelle regioni del Centro dove è quasi un tutor su tre che ha segnalato tale aspetto come critico in fase di realizzazione dello stage.

Abbiamo chiesto ai responsabili di corso di indicare le modalità attraverso le quali si è proceduto all'individuazione delle aziende per la realizzazione degli stage. Fermo restando che

spesso il contatto con l'azienda è stato frutto di strategie congiunte e molteplici, è interessante notare che in oltre il 71% dei casi il CTS disponeva di un parco aziende che avevano collaborato in passato per la realizzazione di esperienze analoghe (graf. IV.8).

Tali contatti hanno dunque facilitato non solo la relazione ma anche la partecipazione attiva allo stage, alla sua progettazione e alla sua organizzazione. Nel 68,8% dei casi inoltre le imprese presenti nel Cts hanno contribuito esse stesse all'ampliamento del parco aziende disponibili promuovendo direttamente l'intervento formativo sul territorio. Tale attività è stata svolta dall'associazione datoriale o dal rappresentante di Ordini professionali quando presenti nel CTS. La prassi condivisa comunque ha visto la sollecitazione e l'attivazione dei contatti già in corso e solo il 32,7% dei responsabili di corso dichiara di aver cercato il contatto con le aziende solo dopo aver effettuato un'analisi comparata tra gli obiettivi formativi del modulo di stage e l'ambito produttivo o di applicazione di una determinata azienda.

**Graf. IV.8: Modalità di sviluppo dei primi contatti con il mondo del lavoro (val.%)**



L'abbinamento e, dunque, l'assegnazione del corsisti a una determinata azienda è avvenuta prevalentemente a partire dall'analisi delle aspettative, delle esigenze e delle caratteristiche dei corsisti. Tale analisi si è arricchita il più delle volte con l'analisi congiunta delle esigenze rilevate presso le aziende che, spesso, sulla base di una analisi dei fabbisogni professionali ha elaborato un profilo del corsista ideale anche in relazione ad un possibile inserimento professionale (tab. IV.35).

È in aumento la tendenza ad organizzare un vero e proprio carrier day (utilizzato dal 28% dei responsabili intervistati in profondità) in occasione del quale, sia le aziende, sia i corsisti possono avere un primo contatto diretto.

Tab. IV.35 - Modalità di assegnazione in stage degli allievi (v.a. e val. %)

Gli stage sono stati elaborati a partire da:	%
Caratteristiche degli allievi	64,0
Esigenze/richieste delle aziende	34,0
Elaborazione condivisa di strategie didattiche all'interno dell'azienda	42,0
Esiti carrier day	28,0
Altro	28,0
v.a.	50

*Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte*

*Fonte: indagine Isfol, 2003*

Tab. IV.36 - Articolazione degli stage, per ripartizione geografica (v.a. e val. %)

	1999/2000	2000/2001					Totale
		Ripartizione geografica					
		Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud		
Lo stage è organizzato							
In un unico modulo	33,7	52,6	35,4	44,0	28,3	39,0	
Suddiviso in più moduli alternati	66,3	47,4	64,4	56,0	71,7	61,0	
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
v.a.	252	94	48	72	139	356	

*Fonte: indagine Isfol, 2003*

Tab. IV.37 - Collocazione dello stage nel percorso formativo (v.a. e val. %)

Lo stage è stato collocato	1999/2000	2000/2001
Nella fase intermedia del percorso	12,2	9,5
Nella fase finale del percorso	87,8	90,5
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	82	137

*Fonte: indagine Isfol, 2003*

Relativamente alla organizzazione didattica degli stage, le informazioni fornite dai responsabili dei corsi testimoniano di una inversione di tendenza. Nonostante infatti il 61% dei percorsi abbia previsto più esperienze di stage alternate all'attività didattica, la percentuale dei corsi che presentano un unico modulo di stage, nell'annualità 2000/2001 torna a crescere fino a raggiungere i 39 punti percentuali. Tale scelta, in particolare, sembra caratterizzare oltre la metà dei corsi realizzati nelle regioni del Nord ovest e il 44% dei corsi realizzati nelle regioni del Centro (tab. IV.36). Inoltre, la scelta di suddividere l'esperienza di stage in più momenti risulta, di fatto, ancora lontana da una reale sperimentazione del processo di apprendimento in alternanza: infatti, nonostante l'elevata percentuale di responsabili che ha dichiarato di aver realizzato più stage alternati al rientro in formazione, si tenga presente che oltre il 90,5% dei corsi ha previsto lo svolgimento dello stage al termine del percorso di apprendimento in aula (tab. IV.37). L'alternanza, richiamata dagli stessi responsabili, si traduce, dunque, in un semplice rientro in aula al solo fine di monitorare l'esperienza anche invitando i corsisti a condividere ed autovalutare l'esperienza vissuta in relazione alle suggestioni provenienti dall'intero gruppo classe.

Ad ogni modo, considerate le difficoltà sia per gli aspetti logistici, sia per la pianificazione didattica, bisogna riconoscere lo sforzo volto a garantire un elevato grado di coerenza tra il processo di apprendimento in aula e l'esperienza realizzata attraverso lo stage.

L'opinione dei corsisti nei confronti dell'esperienza di stage è nel complesso molto positiva: i dati raccolti attraverso le interviste condotte a ridosso della conclusione dei percorsi IFTS testimoniano proprio questa generalizzata soddisfazione. Infatti, su una scala da 1 (minimo) a 10 (massimo), i corsisti assegnano un valore pari a 7,4 sia al grado di apprendimento nello stage, sia al grado di intesa con il tutor di stage. Molto positiva appare anche la relazione con il referente aziendale alla quale i corsisti assegnano un punteggio pari a 7,2.

## 4.6 • LE ATTIVITÀ DI INFORMAZIONE E ORIENTAMENTO

Le misure di accompagnamento costituiscono un elemento di innovazione e di forza dell'esperienza IFTS. Attraverso la diversificazione di queste misure, infatti, si tende a garantire una particolare attenzione alle problematiche che il corsista può incontrare nel processo di transizione dalla formazione al lavoro o nella costruzione di un proprio progetto occupazionale.

Il concetto di accompagnamento, non si riferisce, difatti, esclusivamente alla fase di transizione alla vita attiva, ma anche a quella relativa alla comprensione di opportunità di diversa natura come, ad esempio, opportunità formative ulteriori, stage, soggiorni all'estero ecc..

In questa ottica, l'*accompagnamento* si traduce nel sostenere l'allievo nella definizione dei propri obiettivi, fornendogli il supporto necessario a creare le condizioni più idonee affinché questi ultimi si traducano in risultati concreti.

Di fatto, nel primo triennio IFTS le misure di accompagnamento sono state concepite come attività di tipo tradizionale che coincidono per lo più con le normali attività di accoglienza in aula e con attività di informazione e orientamento a supporto all'inserimento lavorativo. Rarissimi, e numericamente irrilevanti, sono stati i casi in cui si è creato un sistema di accompagnamento più articolato che comprendesse la creazione di piattaforme per la formazione e l'aggiornamento a distanza anche al termine del percorso IFTS o la realizzazione di veri e propri business plan o ancora l'istituzione di incubatori di impresa. Ancora scarsa, infatti, risulta la connessione con altri sistemi di placement presenti sul territorio e la percezione delle potenzialità del processo di integrazione quale moltiplicatore di risorse umane ed economiche a supporto di utenti di un determinato bacino territoriale.

Tab. IV.38 - Tipologia delle azioni di accompagnamento previste o attivate (v.a. e val. %)

Tipologia azioni	%
Supporto all'inserimento professionale	71,7
Realizzazione di moduli formativi aggiuntivi	19,6
Realizzazioni di moduli di orientamento	58,7
Altro	13,0
v.a.	46

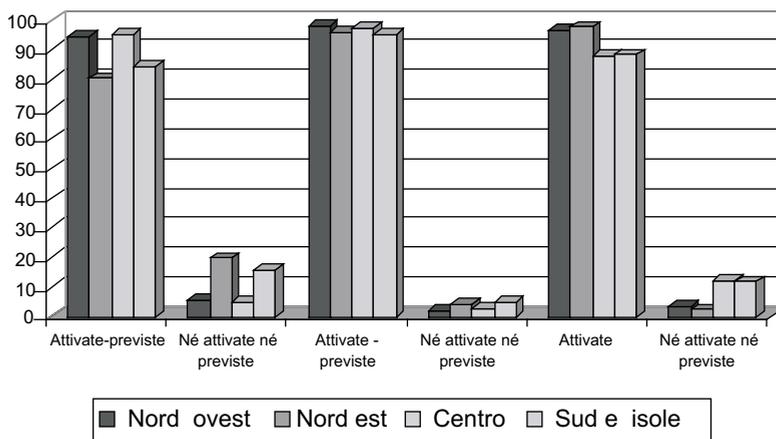
*Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte*

*Fonte: indagine Isfol, 2003*

Il 71,7% dei corsi ha visto la realizzazione di azioni a supporto dell'inserimento professionale dei corsisti. Tali attività hanno previsto il supporto per l'elaborazione e la stesura del curriculum, interventi di orientamento sulle principali forme contrattuali e la descrizione delle principali vocazioni produttive del territorio (tab. IV.38). In oltre il 58% dei corsi, inoltre, sono stati realizzati specifici moduli di orientamento, mentre la realizzazione di moduli formativi, aggiuntivi finalizzati all'elaborazione di un più articolato piano di inserimento professionale è stata curata solo da poco più del 19% dei corsi. Al di là della scarsa innovazione relativa alla tipo-

logia delle misure di accompagnamento attivate, è comunque utile sottolineare che queste, nelle loro diverse accezioni, sono state previste e messe in atto, in tutte le aree territoriali, con percentuali che in alcuni casi sfiorano il 100% (graf. IV.9).

**Graf. IV.9: Misure di accompagnamento per ripartizione territoriale (val.%)**



Accanto a queste più tradizionali formule di accompagnamento, in alcune circostanze, sono stati previsti anche moduli di formazione per la creazione d'impresa in considerazione del fatto che le formule di auto-impiego, oggi, sono sempre più diffuse e sostenute sia dalle politiche nazionali in materia di mercato del lavoro, sia dalle politiche comunitarie, sia dagli interventi di sviluppo locale. Nonostante l'impianto IFTS appropriandosi di questa esigenza proponga soprattutto, laddove le caratteristiche della figura professionale lo consentono, attività di counselling e/o di formazione a favore della creazione d'impresa. Nel biennio, cresce la percentuale di percorsi che non ha realizzato alcuni intervento formativo finalizzato ad acquisire conoscenze e competenze ai fini della creazione di impresa, passando dal 30,7% dell'annualità 1999/2000 al 35,9% dell'annualità 2000/2001 (tab. IV.39).

Tab. IV.39 - Formazione per la creazione di impresa (v.a. e val. %)

	1999/2000	2000/2001				
		Ripartizione geografica				Totale
		Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	
È stata realizzata	44,6	30,4	25,0	41,7	46,6	37,8
Non è stata realizzata perché non congruente con il profilo professionale di riferimento	24,7	23,9	39,6	23,3	24,2	26,3
Non è stata realizzata	30,7	45,7	35,4	35	29,2	35,9
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	251	87	43	67	123	320

Fonte: indagine Isfol, 2003

A questi corsi vanno, inoltre, aggiunti anche gli interventi (che rappresentano il 26,3% del complesso dei percorsi IFTS realizzati) che non hanno attivato alcun intervento specifico perché il profilo professionale alla base dell'intervento formativo trovava la sua naturale collocazione alle dipendenze di strutture e imprese esistenti. I percorsi che hanno dunque previsto attività di formazione per la creazione di impresa rappresentano il 37,8% del complesso degli interventi realizzati. Alla luce delle differenze che caratterizzano il contesto economico nazionale, è interessante considerare che sono i percorsi del Sud (con una percentuale pari al 44,6%) ad aver previsto più diffusamente tale formazione, mentre i corsi realizzati nel Nord hanno dedicato attenzione alla formazione di impresa solo nel 25% dei casi.

Rispetto al grado di soddisfazione dei corsisti si ricorda che questi ultimi si erano espressi sfavorevolmente attribuendo, su una scala da 1 (minimo) a 10 (massimo), un punteggio pari al 5,8 alle misure di accompagnamento attivate; si tratta, dunque, di un giudizio che non solo giudica in misura appena sufficiente le misure realizzate ma esplicita una diretta correlazione tra la superficialità con cui sono stati utilizzati gli strumenti quali il bilancio di competenza e la lettura ragionata della biografia personale e professionale dell'utente e lo scarso impatto delle misure di accompagnamento rivolte indistintamente a tutto il gruppo classe. Inoltre, poiché risulta difficile estendere l'analisi effettuata sui 10 studi di caso all'universo degli interventi realizzati è possibile solo ipotizzare che gli aspetti che hanno influito in maniera negativa sull'opinione dei corsisti siano da ricondurre ad un mancato accompagnamento al lavoro successivo al corso che difficilmente è possibile attivare a costo zero se non in modo asistemico, sporadico e soprattutto non formalizzato. Spesso, infatti, in virtù delle relazioni che si stabiliscono tra docenti, allievi e tutor, nel corso dell'esperienza, si realizzano alcune azioni di intermediazione rispetto alle aziende che, tuttavia, si giocano sul piano delle relazioni personali.

In conclusione, è opportuno ricordare che molta importanza viene attribuita anche alla attività di promozione e di sensibilizzazione sul territorio. Dalle interviste in profondità rivolte ai

responsabili del corso, infatti, emerge che è stata realizzata una serrata attività di pubblicizzazione dell'iniziativa IFTS, al fine di creare una maggiore sensibilità e una maggiore fiducia sui risultati. Questa attività viene considerata, addirittura, come uno tra i più importanti aspetti capitalizzabili da trasferire in futuro anche ad altre esperienze (86%).

## 4.7 • LA CERTIFICAZIONE E IL RICONOSCIMENTO DEI CREDITI

Dopo i primi due anni di forti difficoltà, la certificazione e il riconoscimento dei crediti comincia a delinearci in misura più chiara. In mancanza di un regolamento attuativo che, in virtù dell'ormai nota autonomia accademica, vincolasse il versante accademico ad assumere un comportamento univoco, la spinta propulsiva è stata fornita dalle stesse Regioni che, in fase di presentazione dei progetti ai fini dell'ammissione al finanziamento, hanno richiesto ai singoli consorzi formativi di quantificare e descrivere i crediti formativi acquisibili nei percorsi IFTS da spendere nel sistema universitario. Benché tale scelta abbia probabilmente privilegiato i soggetti che avevano avviato una pregressa collaborazione con il mondo dell'università, la stessa ha, di fatto, contribuito ad arginare le incertezze e le lacune iniziali.

Nelle intenzioni del legislatore, il coinvolgimento diretto delle Università sin dalla fase della progettazione del percorso formativo avrebbe dovuto favorire un apporto deciso sia in termini di progettazione del sistema di riconoscimento dei crediti, sia, successivamente, della sua implementazione, agevolando e supportando tutti i passaggi formali interni all'istituzione universitaria. In effetti, secondo quanto dichiarato dai responsabili dei corsi cresce di oltre 15 punti percentuali la quota di corsi che ha visto la sottoscrizione di accordi formali per il riconoscimento dei crediti formativi in ambito accademico. Si passa infatti dal 64% di corsi registrati nell'annualità 1999/2000 all'81,3% nell'annualità 2000/2001 (tab. IV.40).

Tab. IV.40 - Stipula di accordi formali con le Università (v.a. e val. %)

	1999/2000	2000/2001
Sono stati stipulati accordi formali	64,0	81,3
Non sono stati stipulati accordi formali	36,0	18,7
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	251	356

Fonte: indagine Isfol, 2003

Inoltre, nonostante la maggior parte dei Cts abbia accettato la sottoscrizione di una lettera di intenti, strumento che pone minori vincoli alle controparti, cresce di circa 12 punti percentuali la quota di CTS che ha formalizzato il riconoscimento dei crediti con accordi di sistema (protocollo d'intesa, accordo quadro e convenzioni). Si passa infatti dal 27,4% dell'annualità 1999/2000 ad oltre il 38% di casi in cui si registra una definizione puntuale dei crediti riconosciuti (tab. IV.41). È inoltre necessario sottolineare che sempre più spesso negli atti stipulati, oltre alla quantificazione dei crediti riconosciuti è indicato il periodo entro il quale possono essere spesi i crediti acquisiti. Si tratta di un periodo piuttosto ampio che, in media, si attesta intorno ai 4,5 anni per i crediti acquisibili al sistema ECTS e ai 6 anni per i crediti individuati nell'ambito del singolo sistema accademico.

Qualche perplessità, semmai rimane sulla tipologia dei crediti riconosciuti: nella maggioranza dei casi, infatti, l'università attribuisce i crediti alla esperienza di stage e riconosce ovunque i

crediti acquisiti in lingua straniera e in informatica. Più sporadici, ma comunque in aumento nel corso del triennio, i casi in cui si riconoscono discipline oggetto di insegnamenti specifici.

**Tab. IV.41 - Tipologia di accordi stipulati con le Università per il riconoscimento dei crediti (v.a. e val. %)**

Tipologia di accordi	1999/2000	2000/2001
Lettera d'intenti	47,8	43,0
Protocollo d'intesa	10,8	15,0
Accordo quadro	5,1	9,0
Convenzione	11,5	14,0
Altro	24,8	19,0
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	251	362

Fonte: indagine Isfol, 2003

Nel terzo anno della filiera si assiste dunque ad una più diffusa e maggiore fiducia accordata dal sistema universitario alla filiera Ifts, sia in termini di preparazione culturale acquisita dai corsisti, sia in termini di adeguatezza dei programmi didattici progettati dal compelsso dei soggetti IFTS, sia in termini di opportunità promozionale attuata a costi relativamente bassi nei confronti della potenziale utenza.

Si ricorda, infatti, che la reiterata predilezione per la lettera di intenti, atto che può essere sottoscritto anche dal solo Preside della Facoltà, è da ricondurre principalmente alla necessità, da parte degli enti proponenti e gestori del percorso IFTS, di accelerare la stipula di un accordo formale al fine di presentare la debita documentazione in fase di valutazione ex ante del progetto per concorrere al finanziamento. Non sempre, infatti, la tempistica rende possibile la convocazione e l'intervento del Rettore o del il Senato Accademico. A conferma di ciò, si può rilevare (dai questionari somministrati ai responsabili dei corsi) che nel 46,7% dei casi l'accordo viene siglato dalla Presidenza della Facoltà. Il Rettorato ha siglato l'accordo per il riconoscimento dei crediti nel 30,4% dei casi.

Nonostante i progressi rilevati nella definizione di un sistema di crediti tra un sistema e l'altro, la maggior parte dei soggetti gestori percepisce ancora una sorta di resistenza messa in atto dalle stesse Università al fine di non impegnarsi in modo definitivo nella certificazione di crediti acquisiti in contesti diversi da quello accademico. Non si sono ancora esaurite le criticità connesse alla riforma dei Corsi di studio universitari. Considerando, infatti, che l'attivazione dei nuovi corsi di laurea risale all'anno accademico 2001-2002 è presumibile che l'istituzionalizzazione di un sistema di riconoscimento dei crediti abbia risentito di tale cambiamento e si configuri ancora come sporadico e in fase sperimentale.

In alcune circostanze, le Università riconoscono i crediti solo se l'allievo svolge un regolare esame di fronte a commissioni appositamente formate. In altri casi, i Presidi di Facoltà, adeguandosi al regolamento generalmente adottato dalle Facoltà universitarie per stabilire la convalida di esami di allievi che chiedono il trasferimento da altre Facoltà o Atenei, concedono determinati crediti solo a seguito di specifica richiesta rivolta dai corsisti ad un'apposita commissione.

Nonostante le ombre che ancora caratterizzano la creazione di un sistema di crediti è necessario valutare il ridotto valore che questo assume nei confronti degli stessi corsisti ricordando che la prima motivazione addotta alla partecipazione ai corsi IFTS era rappresentata dalla volontà di acquisire una formazione che facilitasse l'inserimento professionale e lo sviluppo di competenze adeguate al mondo del lavoro. Si tenga inoltre presente che, come visto, è in aumento la quota percentuale di corsisti già in possesso di titoli universitari e che per l'annualità 2000/2001 si assesta sui 12,5 punti percentuali (cfr. cap. II), mentre risulta pressoché costante la quota percentuale di corsisti contemporaneamente iscritti a percorsi accademici (tab. IV.42)

**Tab. IV.42 - Corsisti iscritti all'università (v.a. e val. %)**

	1998/99	1999/2000	2000/2001				Totale
			Ripartizione geografica				
			Nord Ovest	Nord est	Centro	Sud	
Iscritti a percorsi accademici	22,0	21,9	13,8	16,6	19,9	33,2	24,7
Non iscritti a percorsi accademici	78,0	78,1	86,2	83,4	80,1	66,8	75,3
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	2.652	3.767	1.117	415	1.250	2.539	5.321

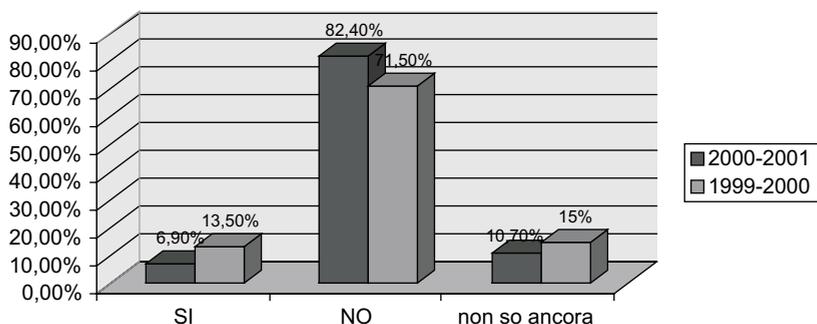
Fonte: indagine Isfol, 2003

Si tratta prevalentemente di corsisti iscritti ai primi tre anni di corso che complessivamente rappresentano il 48,4% del complesso degli iscritti all'università. È il 24,6% dei corsisti a dichiarare di essere iscritto almeno al primo anno fuori corso. Gli indirizzi di studio frequentati sono molto diversi e fanno riferimento ad almeno 56 diversi corsi universitari. Il 14,8% dei corsisti universitari è iscritto alla facoltà di economia, seguito dagli studenti della facoltà di giurisprudenza (11,3%) e da quelli iscritti ad ingegneria (9,8%). Il gruppo più numeroso è comunque costituito da corsisti iscritti a facoltà più prettamente ad indirizzo umanistico che, da soli, coprono il 28,7% degli iscritti.

I corsisti complessivamente interessati dall'acquisizione dei crediti perché già iscritti all'università sono in valore assoluto pari a 1315. Se a questi si aggiungono anche coloro che hanno dichiarato l'intenzione di iscriversi proprio "sfruttando" i crediti acquisiti, la percentuale complessiva di corsisti che potrebbero avere un vantaggio effettivo dalla certificazione dei crediti si attesta sui 31,5 punti percentuali (graf. IV.10).

Prendendo invece in esame i soli corsisti intenzionati ad iscriversi all'università, il confronto con i risultati emersi nell'annualità precedente 1999/2000 mostra un progressivo disinteresse a capitalizzare l'esperienza Ifts in ambito universitario.

**Graf. IV.10: Confronto anno 1999-2000 / 2000-2001 relativamente alle intenzione ad iscriversi all'Università utilizzando i crediti (val.%)**



La percentuale di coloro che dichiara di non avere alcuna intenzione di iscriversi all'università utilizzando i crediti passa dal 71,5% dell'annualità 1999/2000 all'82,4% dell'annualità 2000/2001. Sarebbe, dunque, profilarsi una situazione in cui questo nuovo percorso formativo, caratterizzato da aspetti organizzativi e didattici significativamente diversi da quanto proposto sinora dai percorsi accademici, eserciti una sempre più crescente attrazione nei confronti dell'utenza in modo direttamente proporzionale alla sua affermazione, riconoscimento e istituzionalizzazione sul territorio. Anche se è necessario continuare a monitorare tale trend, soprattutto nell'ottica dei mutamenti già rilevati dopo l'introduzione dei percorsi di laurea triennali, al momento, la maggior parte dei responsabili che ha avuto modo di essere interpellato attraverso le interviste dirette ritiene che l'alto grado di specializzazione, la durata inferiore rispetto al percorso universitario, il rapporto diretto con l'azienda sperimentato attraverso le docenze e soprattutto attraverso lo stage costituiscano il vero valore aggiunto dei percorsi IFTS.

Al di là dei progressi rilevati nella definizione di un sistema di crediti è necessario comunque sottolineare che, a fronte di una incoraggiante diminuzione della quota di corsisti che non sa quali potrebbero essere i crediti riconosciuti, per oltre il 49,3% dei corsisti IFTS iscritti all'università risulta impossibile utilizzare i crediti acquisiti, con un significativo incremento rispetto all'annualità 1999/2000 di oltre 9 punti percentuali (tab. IV.43). Se a questo si aggiunge che rimane costante la percentuale, pari al 14,7%, di corsisti che ha potuto capitalizzare pienamente i crediti acquisiti, mentre cresce fino al 12,4% la percentuale di corsisti a cui è stata riconosciuta solo una parte dei crediti acquisiti, si delinea un sistema ancora fragile nell'ambito del quale sembra non sufficiente, da solo, il crescente impegno assunto dagli enti gestori dei percorsi IFTS nella ricerca di accordi che garantiscano il riconoscimento dei crediti.

**Tab. IV.43 - Utilizzo dei crediti acquisiti in ambito universitario da parte dei corsisti IFTS iscritti all'università (val. %)**

	1999/2000	2000/2001
Utilizzati pienamente	14,6	14,7
Utilizzati in parte	7,1	12,4
Incertezza sull'effettivo riconoscimento	38,2	23,6
Impossibilità nell'utilizzo	40,1	49,3
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: indagine Isfol, 2003

Si tenga presente, infatti, che il mancato riconoscimento non è sempre da imputare a una inadempienza del soggetto accademico che ha sottoscritto l'accordo quanto piuttosto alla varietà di situazioni che caratterizzano i corsisti stessi, come ad esempio l'iscrizione a indirizzi di studio non attinenti al credito maturato, o la frequenza presso università diverse da quelle che hanno sottoscritto gli accordi formali o, ancora, il pregresso e avvenuto superamento degli esami per il quale viene riconosciuto il credito.

**Tab. IV.44 - Stipula di accordi con organismi diversi dall'Università per il riconoscimento dei crediti (v.a. e val. %)**

Accordi con altri organismi	1999/2000	2000/2001
Sono stati siglati	9,4	9,3
Non sono stati siglati	90,6	90,7
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	251	344

Fonte: indagine Isfol, 2003

Rimane purtroppo residuale l'intervento molto interessante per quel 9,4% di CTS che hanno provveduto a stipulare accordi formali per il riconoscimento dei crediti formativi anche con organismi diversi dall'Università. Un ruolo significativo in questo ambito continua ad essere assunto dagli Ordini professionali (soprattutto dei geometri) che spesso riconoscono l'esperienza Ifts come funzionale al fine di una esenzione parziale o totale del praticantato che precede l'iscrizione all'albo. In questo senso, è un peccato che tale pratica non si sia estesa fino ad interessare corsi afferenti ai comparti della viticoltura e dell'agricoltura in genere e corsi finalizzati alla formazione di figure professionali più o meno direttamente interessate alla qualità dei processi di produzione. In molti casi infatti è proprio al termine di queste esperienze formative che, anche a fronte di una buona preparazione tecnica, i corsisti registrano maggiori difficoltà di inserimento professionale in quanto al profilo in uscita dai corsi di fatto manca sia un riconoscimento formale sul territorio o nel settore di riferimento sia l'idonea certificazione il cui conseguimento potrebbe essere facilitato anche attraverso la sottoscrizione di accordi formali.

In questo senso, sembrerebbe che ancora sfugga la diretta connessione tra analisi dei fabbisogni professionali e formativi, la necessità della progettazione congiunta, l'opportunità di un processo di monitoraggio ben articolato e la certificazione delle competenze acquisite. Nonostante i progressi rilevati, la necessità di certificare il credito è percepita ancora come un vincolo istituzionale piuttosto che come un'attività funzionale a sostegno dell'utenza stessa.

Nell'ambito dei percorsi IFTS sono diverse le tipologie di certificazione che gli utenti possono conseguire.

Al termine dell'intero percorso, dopo aver sostenuto l'esame finale davanti ad apposita commissione secondo forme e modalità stabilite dalla normativa vigente, il corsista consegue il Certificato di Tecnico Superiore che ha validità su tutto il territorio nazionale.

La Dichiarazione intermedia delle competenze è, invece, desinata agli utenti che decidono di non completare il percorso e rappresenta uno strumento che facilita la lettura delle competenze acquisite anche in una singola parte del percorso.

In vista dell'applicazione degli standard minimi delle competenze, perseguita con l'obiettivo di facilitare la certificazione delle competenze via via acquisite, è interessante sottolineare che, pur se in numero residuale di casi, alcuni corsi hanno consentito allo studente di ottenere la certificazione dei moduli frequentati, qualsiasi essi fossero ed hanno previsto valutazioni intermedie che permettessero di raggiungere vari livelli di certificazione. In tal modo i CTS hanno garantito la certificazione di singole parti del percorso anche a persone che abbiano abbandonato il percorso prima di raggiungere il termine di specifici moduli.

**Tab. IV.45 - Corsisti a conoscenza dell'opportunità di usufruire delle certificazioni intermedie dei percorsi (v.a. e val. %)**

Eri a conoscenza della possibilità di ottenere una certificazione intermedia	1999/2000	2000/2001
Si	44,2	37,9
No	55,8	62,1
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	995	1.000

Fonte: indagine Isfol, 2003

Rispetto a tale particolare aspetto sembra che i CTS abbiano continuato a sminuire la centralità del corsista nel processo di apprendimento dei percorsi IFTS negando informazioni che avrebbero potuto, pur con un aggravio di carico di lavoro, consentire la certificazione delle competenze via via acquisite. Solo il 37,9% dei corsisti (con un decremento di circa 7 punti rispetto all'annualità precedente) era a conoscenza della possibilità di ottenere certificazioni intermedie (tab. IV.45).

Dalle interviste in profondità che hanno coinvolto i responsabili di corso, emerge che nel 97,9% dei corsi sono state realizzate attività per il monitoraggio interno dell'esperienza, in percentuale maggiore rispetto alla precedente annualità quando la stessa percentuale di attestava sui 93,2 punti percentuali. Pur nella diffusa confusione che ancora sussiste tra la valu-

tazione di progetto e la valutazione degli apprendimenti, è comunque doveroso sottolineare che molti corsi avevano previsto attività di monitoraggio e valutazione articolate in attività di "monitoraggio di processo", "monitoraggio didattico" o "monitoraggio organizzativo", ponendo l'attenzione su tutti gli elementi, che pur a latere delle attività d'aula, influiscono sull'apprendimento degli allievi come, ad esempio, le relazioni fra i docenti, il gradimento degli allievi, il materiale didattico, l'adeguatezza delle aule e dei laboratori, il calendario delle lezioni, ecc..

Non sempre le attività di monitoraggio sono state condotte attraverso l'elaborazione di procedure e strumenti specifici, chiari e condivisi. Il più delle volte il monitoraggio è stato realizzato nell'ambito di incontri più o meno formalizzati fra docenti, tutor, coordinatori e membri del CTS, durante i quali sono state registrate osservazioni, percezioni, indicazioni relative a insoddisfazione, disagio o criticità che hanno implicato l'intervento dello staff.

In questa fase il tutor assume di fatto un ruolo privilegiato, pur non sempre riconosciuto e formalizzato che ha il compito di documentare e descrivere in modo puntuale tutte le problematiche rilevate.

Solo in alcuni casi sono state istituite vere e proprie strutture per il monitoraggio. Queste ultime vedevano la partecipazione di esperti dell'Università, del mondo del lavoro e della formazione professionale ed avevano il compito di elaborare strumenti e pianificare modalità attraverso cui realizzare il monitoraggio dell'intero intervento formativo.

## 4.8 • LA FORMAZIONE DEI FORMATORI

Per il terzo anno consecutivo, le attività di formazione formatori continuano ad essere state organizzate da una parte residuale di corsi. Benché al momento dell'istituzione dei percorsi IFTS la formazione formatori fosse stata definita come un'attività utile a fornire informazioni specifiche sulla filiera di recente istituzione e un'azione funzionale a facilitare, anche tra il corpo docente, la condivisione di obiettivi e le pratiche di trasferimento di competenze, è ancora il 71% degli interventi a non aver previsto alcun intervento (tab. IV.46). È necessario comunque sottolineare che qualche segnale di miglioramento si rileva soprattutto se si guarda all'incremento, seppur lieve, di corsi che hanno organizzato momenti di *formazione* per tutti i docenti coinvolti nel percorso IFTS e che raggiunge nell'annualità 2000/2001 l'8,6%.

Tab. IV.46 - Attività di formazione formatori (v.a. e val. %)

Attività formazione formatori	1998/99	1999/2000	2000/2001
Non organizzate	63,7	72,3	71,0
Organizzate per tutti i docenti coinvolti	3,7	6,8	8,6
Organizzate per la maggior parte dei docenti coinvolti	17,1	9,5	7,5
Organizzate solo per alcuni docenti	15,5	11,4	12,9
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	187	251	348

Fonte: indagine Isfol, 2003

L'attività di formazione formatori, così come è stata intesa nei documenti nazionali e regionali, non costituisce un'azione fine a se stessa ma rappresenta un'azione a supporto di tutte le attività di coordinamento didattico-organizzativo e delle stesse attività di monitoraggio e valutazione degli apprendimenti e dell'intero processo formativo.

Dal punto di vista didattico, momenti di confronto sugli stili e sulle metodologie didattiche utilizzate avrebbero potuto, così come testimoniano i casi di studio sinora condotti, facilitare anche attività *interdisciplinari* che tanto hanno contribuito a far sperimentare, anche agli stessi utenti, la dimensione delle competenze apprese già a partire dal percorso in aula.

A sottolineare le difficoltà rilevate nell'organizzazione di interventi di formazione destinati ai docenti, da ricondurre anche alle perplessità ancora diffuse sulle competenze necessarie a svolgere tali attività e sui contenuti da trattare, occorre, inoltre, considerare che, anche nel 28% dei corsi che hanno previsto momenti di formazione, spesso si è trattato di attività non individuate appositamente per il corso IFTS organizzato.

Inoltre, se si prendono in esame le informazioni fornite dai tutor e dai docenti coinvolti nelle attività di monitoraggio condotte, emerge un tasso di partecipazione ulteriormente assottigliato. È infatti oltre l'82% del corpo docente che afferma di non aver partecipato in alcun modo ad interventi di formazione (tab. IV.47).

**Tab. IV.47 - Partecipazione di docenti e tutor ad attività di formazione formatori (v.a. e val. %)**

	1999/2000	2000/2001
<i>Docenti</i>		
Hanno partecipato	20,0	17,9
Non hanno partecipato	80,0	82,1
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	3052	3054
<i>Tutor</i>		
Hanno partecipato	25,7	16,6
Non hanno partecipato	74,3	83,4
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	490	721

Fonte: indagine Isfol, 2003

Il dato appare in linea con quanto rilevato presso i responsabili del corso; la mancata partecipazione a tali interventi è infatti da ricondurre in oltre il 60% dei casi alla effettiva mancata organizzazione di interventi specifici, mentre in quasi il 5% dei casi si è trattato di una indisponibilità personale (tab. IV.48). L'11,4% dei docenti, inoltre, non ha usufruito degli interventi organizzati per motivi connessi alla inconciliabilità tra lavoro abitualmente svolto e i tempi della formazione. La formazione prima dell'effettivo impegno in aula è stato dunque percepito come un'attività aggiuntiva rispetto al ruolo assunto e non come un'attività ricompresa tra le azioni necessarie a svolgere in modo adeguato le attività di docenza. A questo proposito, si ricorda che gli incontri destinati ai docenti e formatori sono stati caratterizzati da una durata molto breve che non ha superato in media le 29 ore e dunque sarebbe stato possibile e opportuno riuscire a partecipare.

**Tab. IV.48 - Motivi per i quali i docenti non hanno partecipato alle attività di formazione formatori (v.a. e val. %)**

Motivazioni	1999/2000	2000/2001
L'ente gestore non ha organizzato alcuna attività	59,2	60,9
Indisponibilità personale	5,7	4,9
Vincoli organizzativi connessi al lavoro	12,5	11,4
Interventi poco rispondenti al personale fabbisogno formativo	3,6	3,5
Altro	19,0	19,3
v.a.	2.176	2.266

*Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte*

Fonte: indagine Isfol, 2003

Dalle interviste in profondità rivolte ai responsabili dei corsi emerge infatti che l'ostacolo più volte rilevato nella organizzazione di interventi strutturati di *formazione formatori* è rappresentato non tanto da una carenza di tempo o di risorse economiche a disposizione, quanto dalla mancata azione di sensibilizzazione, da parte degli enti promotori, nei confronti degli stessi docenti che percepiscono tale attività come superflua rispetto all'attività di docenza. A conferma di ciò, dalle testimonianze raccolte, si evince che la percezione più diffusa tra gli operatori del settore è che la formazione formatori debba essere utilizzata per fornire ai docenti indicazioni relative all'ambito disciplinare da trattare. Ma, evidentemente, questa premessa contribuisce ad alterare l'approccio stesso della formazione formatori che, in questo modo, viene considerato di poca utilità visto lo spessore professionale degli esperti coinvolti.

Laddove le attività di formazione formatori sono state svolte, si è trattato quasi sempre di incontri più o meno formalizzati, realizzati a cura del coordinatore didattico o dallo stesso responsabile dei corsi, volti a chiarire gli obiettivi generali del corso, i tempi e le modalità di realizzazione del percorso. Anche se le attività non si sono tradotte in veri e propri incontri congiunti, infatti, sono risultati necessari soprattutto in considerazione dell'alto numero di docenti provenienti da ambiti professionali differenti.

Secondo quanto emerso dalle tre annualità monitorate, nonostante i responsabili dei corsi continuino ad effettuare una rilettura critica circa l'importanza della formazione formatori e, al contempo, circa la necessità di favorire maggiori momenti di scambio e di confronto tra i docenti per raggiungere, attraverso questa via, un migliore coordinamento didattico e metodologico, di fatto, non si registrano comportamenti che possano dimostrare l'intenzione di valorizzare tale strumento.

## 4.9 • ORGANIZZAZIONE LOGISTICA E STRUMENTAZIONE

Benché si siano registrati alcuni cambiamenti in relazione all'assunzione di responsabilità diretta dei percorsi, nello svolgimento del percorso, le istituzioni scolastiche giocano un ruolo ancora prioritario, tanto che in media, presso le scuole, sono state realizzate oltre 690 ore di formazione (contro le circa 570 realizzate nell'annualità 1999/2000) (tab. IV.49). Su tale comportamento hanno pesato in misura significativa le indicazioni assunte e prodotte dalle stesse Amministrazioni Regionali in relazione ai processi di accreditamento delle strutture formative che hanno visto una minore partecipazione degli atenei e delle sedi aziendali come sedi per i processi di apprendimento in aula. È in questo senso che si spiega l'ulteriore riduzione delle ore realizzate presso le sedi universitarie coinvolte (15,4 ore in media) Rimane, invece, del tutto invariato, se non rafforzato, il peso assunto dalle aziende garantito, in questo caso, dallo svolgimento dello stage.

**Tab. IV.49 - Numero di ore e sedi presso le quali si realizza il percorso IFTS, per ripartizione geografica (valori medi)**

	1999/2000	2000/2001
Scuola	581,6	691,2
Centro formazione professionale	136,1	173,6
Università	49,3	15,4
Azienda	336,19	431,1

Fonte: indagine Isfol, 2003

La pratica diffusa di concentrare il più possibile in un unico luogo tutte le attività didattiche è il risultato di scelte connesse soprattutto alle stesse esigenze degli utenti ed in molti casi ha contribuito a facilitare anche le procedure amministrativo-burocratico dell'intervento, generalmente, ritenute già abbastanza complesse.

Ad ogni modo, l'aspetto logistico dei percorsi non sembra presentare particolari criticità e dalle informazioni raccolte, anche in virtù del diffuso ricorso a specifici staff di supporto, si delinea un quadro sostanzialmente positivo.

Invitati a rispondere sui singoli aspetti, i responsabili di corso confermano una diffusa soddisfazione nei confronti di tutti i principali aspetti logistico-organizzativi che hanno caratterizzato i corsi. Pur nella positività dei dati raccolti, qualche criticità si rileva rispetto all'articolazione dei tempi della didattica che ha richiesto probabilmente maggiore attenzione sia per le sollecitazioni esplicitate dagli stessi corsisti, sia per le già espresse difficoltà a conciliare lo svolgimento dei programmi didattici in un tempo relativamente ridotto rispetto a quanto realizzato dai colleghi che li hanno preceduti nelle precedenti annualità di programmazione (tab. IV.50). Le insoddisfazioni riguardano, in misura più elevata solo gli aspetti connessi alla tempistica e alle modalità di finanziamento dell'intervento, nei confronti dei quali, il 41% dei responsabili si esprime negativamente in quanto, come emerso dagli studi di caso, i singoli consorzi hanno dovuto anticipare i finanziamenti in attesa dell'effettivo stanziamento delle risorse.

Le interviste in profondità confermano il quadro delineato; si ricorda infatti che, su una scala da 1 (minimo) a 10 (massimo) le difficoltà connesse agli aspetti logistico e organizzativi ottengono un punteggio pari a 2,3 per quanto concerne lo svolgimento del corso e 2,2 per lo svolgimento degli stage.

Anche in relazione alle attrezzature disponibili presso le sedi delle attività didattiche si rileva un diffuso livello di soddisfazione: in linea con quanto rilevato nelle precedenti annualità di programmazione, è oltre il 93% dei docenti a dichiararsi molto o abbastanza soddisfatto delle strumentazioni utilizzate in aula e, in particolare, è quasi il 40% dei docenti intervistati a esprimere una piena soddisfazione.

**Tab. IV.50 - Soddisfazione dei responsabili dei corsi rispetto agli aspetti logistico/organizzativi (v.a. e val. %)**

	1999/2000	2000/2001
<i>Sedi delle attività formative</i>		
Molto/abbastanza soddisfatti	98,1	98,6
Poco/per nulla soddisfatti	1,9	1,4
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	265	354
<i>Strumentazione didattica e di laboratorio</i>		
Molto/abbastanza soddisfatti	96,5	98,9
Poco/per nulla soddisfatti	4,5	1,1
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	266	348
<i>Materiali didattici</i>		
Molto/abbastanza soddisfatti	95,1	97,1
Poco/per nulla soddisfatti	4,9	2,9
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	264	348
<i>Articolazione dei tempi della didattica</i>		
Molto/abbastanza soddisfatti	93,2	94,2
Poco/per nulla soddisfatti	6,8	5,8
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	264	344
<i>Tempi e modalità di finanziamento</i>		
Molto/abbastanza soddisfatti	45,8	59,0
Poco/per nulla soddisfatti	54,2	41,0
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	262	337

Fonte: indagine Isfol, 2003

Tab. IV.51 - Soddisfazione dei docenti rispetto alle attrezzature disponibili (v.a. e val. %)

	1999/2000	2000/2001
Molto soddisfatti	34,5	39,8
Abbastanza soddisfatti	56,4	53,4
Poco soddisfatti	8,1	6,0
Per nulla soddisfatti	1,0	0,8
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	3.041	3.013

Fonte: indagine Isfol, 2003

Leggermente meno entusiasta ma comunque positivo è il giudizio espresso dai corsisti (tab. IV.51). Il confronto con l'annualità 1999/2000 testimonia una più elevata soddisfazione in tutti gli ambiti monitorati e, in particolar modo, rispetto alle attività di assistenza didattica (che passa dal raccogliere l'81,3% di corsisti soddisfatti a quasi l'86%) e alla vera e propria organizzazione del corso, aspetto che, pur rimanendo in ultima posizione rispetto a quelli segnalati, migliora fino a rendere soddisfatto il 66,4% dei corsisti (tab.IV.52).

Tab. IV.52 - Soddisfazione dei corsisti in merito ad alcuni aspetti del corso (v.a. e val. %)

	1999/2000	2000/2001
<i>Assistenza didattica</i>		
Molto/abbastanza soddisfatti	81,3	85,9
Poco/per nulla soddisfatti	18,7	14,1
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	3.851	5.271
<i>Logistica</i>		
Molto/abbastanza soddisfatti	69,2	71,0
Poco/per nulla soddisfatti	30,8	29,0
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	3.824	5.253
<i>Strumentazione d'aula e laboratori</i>		
Molto/abbastanza soddisfatti	73,7	74,6
Poco/per nulla soddisfatti	26,3	25,4
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	3.858	5.277
<i>Organizzazione del corso</i>		
Molto/abbastanza soddisfatti	59,5	66,4
Poco/per nulla soddisfatti	40,5	33,6
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	3.860	5.261

Fonte: indagine Isfol, 2003

È interessante notare che, rispetto a tutti gli ambiti considerati, i corsisti più critici risultano gli utenti in possesso di titoli di livello universitario che fanno registrare sempre valori al di sotto del valore aggregato, mentre al contrario i giudizi più positivi contraddistinguono i corsisti in possesso al massimo della qualifica professionale e i diplomati presso gli istituti professionali e tecnici (tab. IV.53)

Tab. IV.53 - Soddisfazione dei corsisti in merito ad alcuni aspetti del corso per titolo di studio più elevato (v.a. e val. %)

	Licenza media inferiore	Attestato di formazione professionale	Liceo classico, scientifico, artistico	Istituto professionale	Istituto tecnico	Istituto magistrale, d'arte e altro	Diploma universitario	Laurea	Totale
Assistenza didattica									
Molto	10,3	26,1	27,2	28,5	23,9	27,7	26,8	21,8	25,3
Abbastanza	72,5	65,2	58,7	59,9	61,1	59,4	57,4	63,9	60,6
Poco	17,2	8,7	12,5	10,8	13,9	11,6	14,6	13,4	12,9
Per nulla	-	-	1,6	0,8	1,1	1,3	1,2	0,9	1,2
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	29	46	1.031	499	2.207	784	82	569	5.247
Logistica									
Molto	34,5	23,9	17,0	16,0	21,6	20,2	14,5	13,1	19,0
Abbastanza	48,3	52,2	51,6	58,4	52,3	48,1	56,6	50,5	52,0
Poco	17,2	21,7	26,1	21,8	22,1	27,1	24,1	28,4	24,3
Per nulla	-	2,2	5,3	3,8	4,0	4,6	4,8	8,0	4,7
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	29	46	1.032	499	2.195	779	83	566	5.229
Strumentazione d'aula e di laboratori									
Molto	17,2	26,1	21,0	23,6	24,8	23,6	16,9	14,2	22,5
Abbastanza	51,8	56,5	50,4	53,0	53,0	50,9	44,6	52,5	52,0
Poco	31,0	17,4	24,1	20,8	19,9	23,2	33,7	28,6	22,5
Per nulla	-	-	4,5	2,6	2,3	2,3	4,8	4,7	3,0
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	29	46	1.031	500	2.209	785	83	570	5.253
Organizzazione corso									
Molto	23,3	10,9	12,8	15,8	12,9	12,9	10,8	11,4	13,0
Abbastanza	60,0	71,8	52,5	53,7	54,0	53,9	44,7	50,3	53,3
Poco	16,7	13,0	28,9	26,1	27,0	26,8	37,3	31,3	27,7
Per nulla	-	4,3	5,8	4,4	6,1	6,4	7,2	7,0	6,0
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	30	46	1.027	499	2.200	784	83	569	5.238

Fonte: indagine Isfol, 2003

Una indicazione rilevante in merito alla adeguatezza dei materiali a supporto della didattica è assunta dalla valutazione espressa dai corsisti in merito alla qualità dei materiali e degli strumenti didattici. Benché sia quasi il 70% dei corsisti a dichiararsi molto o abbastanza soddisfatto, è comunque utile sottolineare che il 31,1% di questi ultimi esprime un giudizio negativo. I più critici, in particolare risultano gli utenti dei percorsi organizzati nelle regioni del Sud e del Centro dove i valori raggiungono rispettivamente una quota percentuali pari a 29,3% e ben 40,1% (tab. IV.54).

**Tab. IV.54 - Giudizio dei corsisti in relazione alla qualità dei materiali e degli strumenti didattici (v.a. e val. %)**

	1999/2000	2000/2001					Totale
		Ripartizione geografica					
		Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud		
Molto soddisfacenti	18,1	28,1	25,2	17,2	13,0	18,1	
Abbastanza soddisfacenti	50,0	54,2	57,6	53,5	46,9	50,8	
Poco soddisfacenti	26,0	16,3	15,7	25,1	32,6	26,1	
Per nulla soddisfacenti	5,9	1,4	1,5	4,2	7,5	5,0	
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
v.a.	3.877	1.111	413	1.238	2.531	5.293	

Fonte: indagine Isfol, 2003



## **capitolo 5**

- **LA PARTECIPAZIONE  
DEGLI ADULTI OCCUPATI**



Sin dalla prima annualità sperimentale i percorsi IFTS hanno rappresentato, così come prevedeva l'impianto complessivo delineato dalle indicazioni normative, anche un canale per la formazione continua.

Al termine del triennio, in linea con quanto rilevato durante le annualità 1998/99 e 1999/2000, i corsisti occupati rappresentano quasi il 32% dell'utenza complessiva (tab. V.1)

**Tab. V.1 - Partecipazione dei corsisti occupati (v.a. e val. %)**

	1998/1999	1999/2000	2000/2001
Allievi occupati	31,3	34,8	31,9
Allievi non occupati	68,7	65,2	68,1
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	1.970	3.905	5.354

Fonte: indagine Isfol, 2003

**Tab. V.2 - Partecipazione dei corsisti occupati, per ripartizione geografica - annualità 2000/2001 (v.a. e val. %)**

	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	Totale
Allievi occupati	39,7	45,7	40,1	22,2	31,9
Allievi non occupati	60,3	54,3	59,9	77,8	68,1
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	1.117	422	1.254	2.561	5.354

Fonte: indagine Isfol, 2003

Sono i corsi realizzati nelle regioni del Nord Est e del Centro a far registrare una partecipazione più elevata di corsisti occupati, tanto che la percentuale sale rispettivamente sino al 45,7% e al 40,1% (tab. V.2).

**Tab. V.3 - Attinenza del lavoro svolto rispetto al percorso IFTS, per ripartizione geografica - (v.a. e val. %)**

L'attività lavorativa risulta:	1999/2000	2000/2001				Totale
	Totale	Ripartizione geografica				
		Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	
Attinente	38,0	34,3	46,5	35,9	34,2	36,1
Non strettamente attinente	28,0	31,1	28,9	28,0	29,0	29,3
Non attinente	34,0	34,6	24,6	36,1	36,8	34,6
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	1.293	437	187	496	541	1.661

Fonte: indagine Isfol, 2003

Nell'arco del biennio preso in esame, diminuisce la percentuale di corsisti che svolge una attività lavorativa attinente al titolo di studio conseguito e la disaggregazione del dato per ripartizione geografica indica che la percentuale maggiore di corsisti che ritengono l'attività lavorativa non attinente e inadeguata si rileva tra i corsi realizzati nelle regioni del Sud (tab. V.3). Si conferma, dunque, uno scenario nell'ambito del quale quasi i due terzi degli allievi occupati si rivolgono al canale dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore per avere maggiori chance di migliorare la propria posizione lavorativa e sviluppare un nuovo e individuale percorso professionale. Tale fenomeno è confermato anche dai dati, sinora rilevati, relativi agli impatti occupazionali dei corsisti delle precedenti annualità: è quasi il 30% dei corsisti occupati al momento dell'iscrizione al corso che cambia lavoro anche grazie alle nuove competenze acquisite durante i percorsi IFTS.

Nel confronto biennale cresce leggermente la quota di partecipazione di corsisti occupati con un contratto di collaborazione coordinata e continuativa (che per l'anno 2000/2001 rappresentano circa il 13% del complesso degli occupati), mentre si assottiglia la presenza di corsisti con un contratto di collaborazione occasionale (19%). Si riduce in modo sensibile la presenza di corsisti che non rientrano tra le forme di lavoro individuate e che prevalentemente svolgono lavori di tipo altamente precario o non regolarizzati. Va infine sottolineato che i lavoratori autonomi rappresentano oltre il 7% del complesso degli occupati, senza variazioni rispetto alla prima annualità.

La disaggregazione del dato per macroarea geografica sottolinea una complessiva disomogeneità del profilo degli utenti rispetto alla variabile della condizione occupazionale: nelle regioni del Nord Ovest, infatti, si registra una occupazione caratterizzata da forme contrattuali a maggiore stabilità, mentre, nelle regioni del Sud prevalgono nettamente gli utenti non impegnati in attività lavorative.

In merito alla consistenza della partecipazione di corsisti occupati, rimane evidente il ricorso agli interventi Ifts come ulteriore momento di acquisizione di competenze in gran parte correlate al percorso professionale già in atto. Questo può essere affermato anche per i lavoratori autonomi, per i quali tuttavia l'esperienza si configura non soltanto come momento di formazione continua, ma anche come occasione di sviluppo e crescita della propria attività produttiva.

Ciò è confermato non solo dalla percentuale di utenti che afferma di aver partecipato al corso per avere maggiori opportunità di lavoro (48,8%), ma anche da una percentuale non trascurabile di utenti che hanno partecipato all'attività formativa con l'obiettivo di migliorare la loro posizione nell'azienda di appartenenza (4,4%). In ogni caso, quasi il 40% dei corsisti afferma che la filiera Ifts ha costituito una buona opportunità formativa.

Nello specifico, nelle regioni del Nord prevalgono in modo significativo i lavoratori con contratto full time: questi ultimi si assestano sui 46,9 punti percentuali nelle regioni del Nord Ovest e sul 50,1% nelle regioni del Nord Est e, insieme, hanno contribuito ad incidere in modo rilevante sulla articolazione dei percorsi richiedendo formule più flessibili.

Nelle regioni del Sud, un occupato su quattro ha un contratto di dipendenza part time mentre un ulteriore 27% ha un contratto di collaborazione coordinata e continuativa. Le informazioni disaggregate per ripartizione geografica, dunque, presuppongono il delinearsi di due differenti fenomeni:

- nei corsi delle regioni del Nord sono stati per lo più gli enti gestori a modulare le caratteristiche dell'offerta sulle esigenze e sul carico di lavoro dei lavoratori dipendenti;
- al contrario nelle regioni del Sud, è probabile che i percorsi IFTS siano stati percepiti, soprattutto dai lavoratori con forme di lavoro flessibili, come un investimento in direzione di un cambiamento della propria situazione lavorativa.

**Tab. V.4 - Tipologia di contratto dei corsisti occupati, per ripartizione geografica (v.a. e val. %)**

	1999/2000	2000/2001				
	Totale	Ripartizione geografica				Totale
		Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	
Contratto dipendenza full time	31,2	46,9	50,1	27,6	13,2	30,4
Contratto dipendenza part time	18,3	17,4	14,2	25,4	25,0	21,9
Contratto collaborazione coordinata e continuativa	12,4	11,9	14,7	14,9	13,4	13,6
Contratto collaborazione occasionale	21,2	13,7	12,1	17,5	27,0	19,0
Lavoro autonomo	7,3	4,8	2,1	7,6	10,7	7,3
Altra forma di lavoro	9,6	5,3	6,8	7,0	10,7	7,8
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	1.297	438	190	497	551	1.676

Fonte: indagine Isfol, 2003

Ad ogni modo, per il complesso dei corsisti occupati, il corso IFTS rappresenta sia uno strumento di riqualificazione e di crescita al fine di favorire un avanzamento di carriera, sia un volano per nuove e più coerenti (sotto il profilo professionale) esperienze lavorative. Il percorso IFTS rappresenta però anche uno strumento che implica un impegno significativo in termini di tempo. Nonostante, come visto, il tasso di abbandono abbia riguardato in misura ridotta gli occupati, è da segnalare che, proprio tra questi ultimi, si registrano le maggiori difficoltà nel conciliare i tempi di lavoro con quelli della formazione. Benché il valore risulti in crescita rispetto a quanto rilevato nella precedente annualità, soltanto il 23,9% dichiara di non aver incontrato alcun problema (tab. V.5). Inoltre, la disaggregazione del dato per ripartizione geografica conferma che il numero di corsisti che non ha rilevato alcuna difficoltà potrebbe essere ricondotto in misura maggiore alla vera e propria articolazione dei corsi piuttosto che alla tipologia di contratto stipulato dal corsista, tanto che la percentuale di corsisti che rilevano difficoltà supera in misura abbondante la percentuale di corsisti con contratto di dipendenza full time.

**Tab. V.5 - Corsisti occupati che hanno rilevato alcune difficoltà nel conciliare l'attività lavorativa con la formazione (v.a. e val. %)**

	1999/2000	2000/2001				Totale
		Ripartizione geografica				
		Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	
Ha rilevato difficoltà	78,5	69,8	78,2	82,0	74,8	76,1
Non ha rilevato difficoltà	21,5	30,2	21,8	18,0	25,2	23,9
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	1.198	364	156	440	508	1.468

Fonte: indagine Isfol, 2003

**Tab. V.6 - Difficoltà rilevate nel conciliare l'attività formativa con i tempi di lavoro (v.a. e val. %)**

Difficoltà	1999/2000	2000/2001				Totale
	Totale	Ripartizione geografica				
		Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud e isole	
Durata del corso eccessiva	35,0	37,1	46,8	49,5	40,0	42,8
Orari del corso scomodi	18,0	17,0	25,6	24,5	30,5	24,9
Orari del corso rigidi	11,8	11,3	16,7	23,0	16,5	17,2
Difficoltà con l'azienda in cui lavoro	6,4	13,7	10,9	12,5	11,8	12,4
Altro tipo di difficoltà	7,3	13,2	14,7	14,3	9,3	12,3
Nessuna difficoltà	21,5	30,2	21,8	18,0	25,2	23,9
v.a.	1.198	364	156	440	508	1.468

Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte

A questo proposito, è da segnalare che le difficoltà sorte con l'azienda di appartenenza, sono state segnalate solo nel 12,4% dei casi, mentre l'eccessiva durata dei corsi e la rigidità degli orari hanno rappresentato, tra quelle segnalate, le criticità più frequenti (tab. V.6).

Se le segnalazioni relative all'eccessiva durata del corso, peraltro in diminuzione rispetto all'annualità precedente vista la parallela riduzione della durata dei percorsi, per lo più pari a 2 semestri, sarebbero state superate dal riconoscimento delle competenze e dal conseguente esonero di parti del percorso, le criticità relative alla articolazione dei corsi suggeriscono ai futuri progettisti alcune soluzioni. Al fine di accogliere le esigenze dei corsisti occupati, sarebbe infatti necessario che la progettazione didattica si dotasse in maggior misura di quella flessibilità capace di garantire risposte adeguate e qualificate senza operare discriminazioni derivante dalla diversa condizione occupazionale degli utenti. Si tratta, dunque, di approfondire, già in fase progettuale, la flessibilità dell'articolazione del complesso delle attività, evitando che il corsista occupato debba trovarsi ad assentarsi per periodo troppo lunghi dal posto di lavoro. L'adozione di strumenti quali il bilancio di competenze che consente di elaborare le strategie

formative e didattiche da proporre per ogni specifico caso e il ricorso alla certificazione intermedia, potrebbe inoltre facilitare le comunicazioni tra corsista occupato, impresa di provenienza e struttura formativa.

Benché oltre il 76% dei corsisti occupati abbia avuto più di qualche difficoltà durante lo svolgimento del corso, è utile sottolineare che i responsabili di corso che affermano di aver previsto delle misure per favorire la frequenza degli occupati rappresenta il 36,1% dell'universo di riferimento (contro il 34% dell'annualità precedente). In media i corsi che hanno previsto azioni specifiche hanno per lo più messo in atto un'articolazione oraria basata sulle esigenze specifiche di alcuni utenti (messa in atto dal 64% dei corsi) e sulle competenze acquisite in esperienze formative pregresse (tab. V.7). Il confronto con l'annualità precedente testimonia, inoltre, del diffuso incremento dei corsi che hanno previsto orari tarati sulle esigenze dei corsisti e della creazione di piattaforme per la formazione a distanza. Al contrario, decresce in modo preoccupante il ricorso ai processi di accreditamento delle esperienze professionali e formative pregresse e il conseguente ridimensionamento del numero delle ore dei percorsi. Sembra, inoltre, che la maggiore attenzione al singolo caso specifico, in qualche modo, abbia ridimensionato l'attenzione nei confronti della costruzione di azioni caratterizzate da un più elevato tasso di trasferibilità delle esperienze condotte: il fatto di assecondare l'utente per lo più attraverso la proposta di una diversa articolazione oraria ha reso, infatti, sempre meno necessario condurre negoziati e mediazioni con le imprese di appartenenza. Se, da un lato, tale fenomeno costituisce un elemento di facilitazione per il corsista occupato, nel medio e lungo periodo, lo stesso potrebbe contraddire la spinta innovativa degli IFTS che si ponevano, tra i diversi obiettivi, quello di sostenere la crescita e lo sviluppo della qualità della domanda di lavoro.

Rispetto alla realizzazione dello stage, oltre il 30% dei tutor ha riscontrato più di qualche difficoltà nell'organizzare l'esperienza per corsisti occupati (tab. V.8).

**Tab. V.7 - Misure adottate dai CTS per favorire la frequenza degli occupati (v.a. e val. %)**

	1999/2000	2000/2001
Orari tarati su esigenze specifiche	59,1	64,1
Individualizzazione del percorso	17,2	19,1
Accreditamento esperienze formative pregresse e riduzione del percorso	43,0	35,9
Accreditamento esperienze professionali e riduzione del percorso	38,7	29,0
Formazione a distanza	2,2	7,6
Stipula di accordi specifici con aziende di provenienza del corsista	31,2	22,1
Altro	7,5	4,6
v.a.	93	131

*Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte*

*Fonte: indagine Isfol, 2003*

**Tab. V.8 - Difficoltà rilevate dai tutor di stage durante l'organizzazione delle attività di stage per corsisti occupati (v.a. e val. %)**

	1999/2000	2000/2001				Totale
		Ripartizione geografica				
		Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	
Problemi organizzativi legati agli orari di lavoro	67,2	59,5	50,0	77,4	68,8	64,7
Definizione modalità partecipazione con i datori di lavoro	29,7	32,4	38,9	35,5	25,0	33,3
Riconoscimento dell'esperienza professionale del corsista	10,9	13,5	16,7	19,4	12,5	15,7
Altre difficoltà	14,1	13,5	22,2	-	-	8,8
v.a.	64	37	18	31	16	102

Fonte: indagine Isfol, 2003

In linea con quanto rilevato presso gli stessi corsisti, le maggiori difficoltà sono state riscontrate nel conciliare gli orari di lavoro con l'esperienza di stage (64,7%). È nelle regioni del Centro e del Sud che tale criticità ha assunto una rilevanza particolare tanto che la quota di tutor che denuncia tale fenomeno sale rispettivamente sino al 77,4% e al 68,8%.

Il confronto con quanto emerso nell'annualità 1999/2000, sottolinea che è in aumento, fino a raggiungere gli oltre 33 punti percentuali, la percentuale di tutor che imputa le difficoltà riscontrate al mancato o al difficile rapporto con il datore di lavoro delle imprese di provenienza del corsista occupato. Infine, è pari a oltre il 15,7% la quota di tutor che segnala, tra le principali criticità, l'attività di riconoscimento dell'esperienza professionale del corsista ai fini dell'esonero parziale o totale del modulo di stage (tab. V.9).

Secondo quanto testimoniano i corsisti, infatti, l'esperienza professionale è stata riconosciuta valida ai fini dell'esonero del modulo di stage solo nel poco più del 4% di casi. Benché si tratti di una quota residuale, è necessario ricordare la forte valenza formativa che caratterizza l'esperienza di stage che completa il percorso di acquisizione e sviluppo delle competenze.

**Tab. V.9 - Riconoscimento dell'esperienza professionale ai fini della riduzione e della esenzione dello stage (v.a. e val. %)**

	1999/2000	2000/2001				
		Ripartizione geografica				Totale
		Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	
Riduzione parziale dello stage a seguito dell'avvenuto riconoscimento esperienza professionale	17,0	23,1	7,6	17,5	7,5	15,1
Esenzione dallo stage a seguito dell'avvenuto riconoscimento esperienza professionale	5,5	7,2	5,1	4,6	1,4	4,5
Nessun riconoscimento dell'esperienza professionale	77,5	69,7	87,3	77,9	91,1	80,4
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	1.039	360	157	416	359	1.292

Fonte: indagine Isfol, 2003

In particolare, è nei corsi realizzati nelle regioni del Sud che il mancato riconoscimento dell'esperienza professionale ai fini della riduzione anche parziale dello stage ha toccato le punte più elevate rispetto al dato aggregato interessando oltre il 91% dei corsisti occupati. È invece pari al 7% la percentuale di corsi realizzati nel Nord Ovest che ha consentito l'esonero totale del modulo di stage. Nei corsi organizzati nelle regioni del Centro, infine, in oltre il 17% dei casi si è proceduto ad una formula mista che ha permesso l'esonero parziale di alcune ore di stage. Gli occupati che hanno realizzato lo stage lo hanno svolto nel 66,6% dei casi presso un'altra azienda, mentre poco più di un occupato su quattro ha raggiunto un accordo con l'azienda di appartenenza che gli ha permesso di ricoprire una funzione diversa da quella abituale (tab. V.10). Questa soluzione, di complessa gestione sia per gli enti gestori, sia per gli utenti, sia per le stesse aziende che dimostrano un vivo interesse nel non perdere il proprio dipendente e nel rendersi vero e proprio luogo di apprendimento, è stata adottata in misura più frequente nei corsi realizzati nelle regioni del Nord Est. Al contrario, la realizzazione di stage simulati, caratterizzati cioè dalla sola valenza formativa, è stata appannaggio dei corsi realizzati nelle regioni del Nord Ovest (14,6%) e del Sud (10,1%).

Ai fini di un ulteriore approfondimento, è interessante sottolineare che il progressivo innalzamento dell'età dei corsisti non incide in modo diretto solo sulle variazioni riscontrate relativamente alla condizione occupazionale dei corsisti. Escludendo l'occupazione svolta durante la frequenza del corso IFTS monitorato, infatti, emerge che la percentuale di chi ha avuto almeno una esperienza di lavoro sale sino a raggiungere il 42,2% del complesso degli occupati (tab. V.11). Benché le differenze tra una area geografica e l'altra si assottiglino sensibilmente rispetto alla percentuale di occupati in formazione, ancora una volta, sono i corsisti frequentanti nelle regioni del Sud a risultare penalizzati, tanto che è oltre il 61,6% di questi a non aver mai avuto esperienze professionali pregresse di durata superiore ai 6 mesi.

**Tab. V.10 - Modalità di realizzazione dello stage, per ripartizione geografica (v.a. e val. %)**

	1999/2000	2000/2001				Totale
		Ripartizione geografica				
		Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	
Stage realizzato nella stessa azienda di provenienza ma in ruolo diverso	20,3	25,4	36,2	25,6	16,0	25,3
Stage realizzato in una azienda diversa da quella di provenienza	70,2	60,0	61,5	70,4	73,9	66,6
Stage realizzato in simulazione	9,5	14,6	2,3	4,0	10,1	8,1
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	724	280	130	347	169	926

Fonte: indagine Isfol, 2003

Le precedenti occupazioni risultano attinenti al titolo di studio conseguito in misura ridotta rispetto a quanto affermato dai corsisti impegnati in attività lavorative contemporaneamente al corso IFTS. L'occupazione risultava pienamente coerente con il titolo di studio solo nel 28,1% di casi, rilevati in misura maggiore nel Nord Est (33,7%) e nelle regioni del Sud (28,8%) (tab. V.12).

Le esperienze professionali pregresse, nonostante siano state a termine, hanno avuto un notevole impatto in termini di acquisizione di nuove conoscenze ma soprattutto hanno contribuito a sviluppare specifiche capacità di relazione (tab. V.13). Quasi il 90% dei corsisti, infatti, ritiene che le esperienze professionali pregresse abbiano consentito in misura abbastanza e molto elevata l'acquisizione di competenze di tipo relazionale, senza significative differenze tra corsisti frequentanti nelle regioni del Sud, del Centro e del Nord.

**Tab. V.11 - Esperienze di lavoro pregresse di durata superiore a 6 mesi, per ripartizione geografica (v.a. e val. %)**

	1999/2000	2000/2001				Totale
		Ripartizione geografica				
		Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	
Nessuna esperienza	58,7	54,5	56,6	54,0	61,6	57,8
Una esperienza	21,7	23,7	19,3	21,0	20,8	21,4
Più di una esperienza	19,6	21,8	24,1	25,0	17,6	20,8
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	3.786	1.094	415	1.232	2.486	5.227

Fonte: indagine Isfol, 2003

È inoltre pari all'84,2% la percentuale di corsisti che ritiene di aver ampliato in modo molto e abbastanza soddisfacente le conoscenze relative al contesto organizzativo, mentre infine rappresenta l'82,2% di corsisti con esperienze professionali precedenti a ritenere di aver acquisito conoscenze specifiche rispetto all'ambito di lavoro.

**Tab. V.12 - Coerenza del lavoro svolto con il titolo di studio conseguito, per ripartizione geografica (v.a. e val. %)**

Il lavoro risultava:	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	Totale
Coerente al titolo di studio	26,1	33,7	27,0	28,8	28,1
Non strettamente coerente	27,9	24,2	32,3	32,5	30,7
Non coerente	46,0	42,1	40,7	38,7	41,2
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	491	178	555	919	2.143

Fonte: indagine Isfol, 2003

**Tab. V.13 - Impatto delle precedenti esperienze di lavoro rispetto all'ampliamento e sviluppo di conoscenze e competenze, per ripartizione geografica (v.a. e val. %)**

	Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	Totale
<i>Conoscenze teorico-pratiche</i>					
Molto	34,3	34,4	39,4	39,8	38,0
Abbastanza	45,7	46,2	43,1	43,7	44,2
Poco	15,3	15,0	14,8	12,9	14,1
Per nulla	4,7	4,4	2,7	3,6	3,7
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	490	180	553	929	2.152
<i>Conoscenze di tipo organizzativo</i>					
Molto	30,8	35,8	35,9	39,5	36,3
Abbastanza	50,6	46,9	47,0	47,3	47,9
Poco	15,1	15,6	14,6	10,9	13,2
Per nulla	3,5	1,7	2,5	2,3	2,6
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	483	179	554	918	2.134
<i>Capacità di relazione</i>					
Molto	47,6	50,0	49,4	57,4	52,5
Abbastanza	40,6	38,2	39,1	34,1	37,2
Poco	9,9	11,2	9,5	6,8	8,6
Per nulla	1,9	0,6	2,0	1,7	1,7
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	485	178	550	927	2.140

Fonte: indagine Isfol, 2003

**Tab. V.14 - Tipologia di contratto che regolava l'ultima esperienza professionali progressa dei corsisti, per ripartizione geografica (v.a. e val. %)**

	1999/2000	2000/2001				Totale
		Ripartizione geografica				
		Nord Ovest	Nord Est	Centro	Sud	
Dipendente tempo pieno	41,8	53,5	53,2	41,5	32,6	41,4
Dipendente part time	15,7	16,9	14,1	17,7	21,3	18,8
Collaboratore coordinato e continuativo	9,6	8,6	9,0	13,2	12,3	11,4
Collaboratore occasionale	12,4	9,4	9,6	11,2	14,0	11,8
Autonomo	8,4	3,5	5,1	6,3	4,8	4,9
Altro	12,1	8,1	9,0	10,1	15,0	11,7
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	1.566	491	177	555	929	2.152

Fonte: indagine Isfol, 2003

Se si analizza la tipologia di contratto che regolava l'ultima esperienza professionale superiore a 6 mesi, si rileva che oltre il 60% dei corsisti aveva un rapporto di dipendenza (tab. V.14). Il confronto con l'annualità precedente, inoltre, sottolinea quanto questa percentuale abbia subito un incremento soprattutto grazie a coloro che avevano un contratto di dipendenza part time. Si dimezza invece la percentuale di ex lavoratori autonomi e liberi professionisti che nell'annualità 2000/2001 rappresentano quasi il 5% dei corsisti con precedenti esperienze di lavoro. Ad ogni modo, è comunque utile sottolineare quanto i percorsi IFTS costituiscono un canale formativo che in misura sempre maggiore accoglie giovani e adulti che pur avendo maturato esperienze formative pregresse permangono al di fuori del mercato del lavoro. Se a questo si aggiunge che la partecipazione degli allievi occupati anche se in ambiti professionali non coerenti con il corso IFTS frequentato, si evidenzia ulteriormente la necessità di arricchire il percorso formativo con misure specifiche di accompagnamento al lavoro che possano facilitare non solo i primi inserimenti professionali ma soprattutto il reingresso nel mercato del lavoro dei più adulti con percorsi professionali e di vita più complessi.

## **capitolo 6**

- **UNA VALUTAZIONE  
COMPLESSIVA  
DELL'ESPERIENZA**



Nonostante la filiera risulti ancora di recente istituzione e dunque permangono ancora alcune linee d'ombra, si conferma, per il terzo anno consecutivo una diffusa soddisfazione nei confronti dell'esperienza. Oltre il 96% dei responsabili di corso, infatti, sarebbe pronto ad impegnarsi nella gestione di un nuovo corso IFTS, con un incremento rispetto all'annualità 1999/2000 di quasi 4 punti percentuali al fine di valorizzare le relazioni e le competenze gestionali acquisite nel corso dell'esperienza (tab. VI.1).

**Tab. VI.1 - Disponibilità dei responsabili dei corsi a partecipare a una nuova esperienza IFTS (v.a. e val. %)**

	1999/2000	2000/2001
Sarebbe disponibile	92,4	96,0
Non sarebbe disponibile	7,6	4,0
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	237	272

Fonte: indagine Isfol, 2003

In particolare, le relazioni instaurate con i soggetti rappresentati all'interno del Comitato Tecnico Scientifico, con le aziende e con altri soggetti rappresentativi del territorio costituiscono, secondo i responsabili intervistati, il vero valore aggiunto dell'esperienza (tab. VI.2).

**Tab. VI.2 - Elementi acquisiti nell'esperienza che potrebbero essere trasferiti in ulteriori esperienze (v.a. e val. %)**

Aspetti capitalizzabili	%
Rapporti con i soggetti del Cts	90,0
Rapporti con aziende attive sul territorio	88,0
Ampliamento del parco docenti	74,0
Sensibilizzazione del territorio	86,0
Altro	4,0
v.a.	50

*Il totale non è uguale a 100 perché erano possibili più risposte*

Fonte: indagine Isfol, 2003

Benché l'esigenza di snellire il percorso riducendo il numero di semestri stabilito a livello nazionale sia stata espressa da oltre il 37% dei responsabili coinvolti nel monitoraggio (tab. VI.3), in prospettiva, secondo l'opinione degli stessi, la filiera non dovrebbe modificare il suo assetto originario. I responsabili, infatti, attribuiscono (sulla base di una scala che da 1 = minimo gradimento a 10 = massimo gradimento) all'intero impianto dei percorsi IFTS un punteggio medio pari a 8. Anche i paletti progettuali relativi al monte ore dello stage e alla provenienza dei docenti che devono essere rappresentativi almeno per il 50% del mondo del lavoro raccolgo-

no un punteggio decisamente elevato (rispettivamente 7,9 e 8). Anche la recente introduzione delle unità capitalizzabili sembra essere stata accolta positivamente dai responsabili che, vista la progressiva esperienza maturata, non rilevano come probabile criticità (tab. VI.4).

**Tab. VI.3 - Opinione dei responsabili rispetto alla durata dei corsi (v.a. e val. %)**

Opinione	1999/2000	2000/2001
Sarebbe opportuno aumentare il numero dei semestri	11,4	5,9
Sarebbe opportuno diminuire il numero dei semestri	33,1	37,1
Sarebbe opportuno lasciare invariato il numero dei semestri	55,5	57,0
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	236	272

Fonte: indagine Isfol, 2003

**Tab. VI.4 - Giudizio attribuito ad alcuni aspetti dell'impianto della filiera IFTS  
(valori medi attribuiti secondo una scala da 1=minimo a 10=massimo)**

Aspetti	Valori medi
Impianto complessivo dei percorsi Ifts	8,0
Vincolo relativo al 30% del monteore dedicato allo stage	7,9
Vincolo relativo al 50% dei docenti provenienti dal mondo del lavoro	8,0
Introduzione delle unità capitalizzabili	7,5
v.a.	269

Fonte: indagine Isfol, 2003

La rilettura dell'esperienza, proposta attraverso le stesse attività esterne di monitoraggio condotte dall'Isfol, conferma, pur smussandone il peso, le difficoltà già rilevate rispetto all'utilizzo degli strumenti a supporto delle attività d'aula. In particolare le attività che hanno richiesto uno sforzo maggiore sono state la messa in atto del bilancio delle competenze, la costruzione di un sistema di certificazione e riconoscimento dei crediti, la modulazione dei percorsi in base alle diverse esigenze dei corsisti e in particolare dei corsisti occupati (tab. VI.5).

**Tab. VI.5 - Giudizio attribuito ad alcuni aspetti dell'esperienza realizzata  
(valori medi attribuiti secondo una scala da 1=minimo a 10=massimo)**

Aspetti	Valori medi
Bilancio delle competenze	4,0
Sistema dei crediti	4,7
Valutazione di ingresso	2,7
Valutazione intermedia	2,4
Valutazione finale	2,6
Libretto formativo	3,6
Certificazione finale	3,3
Formazione formatori	4,0
Monitoraggio di progetto	2,9
Counselling e accompagnamento al lavoro	3,3
Organizzazione didattica in presenza di allievi occupati	3,5
v.a.	227

Fonte: indagine Isfol, 2003

In fase di realizzazione dell'intervento, il dialogo e l'interazione tra i diversi attori coinvolti, seppur in mancanza di incontri formali e strutturati, ha rappresentato un aspetto innovativo e ad alto valore aggiunto anche per i docenti.

Quasi il 96% dei docenti, infatti, ritiene l'esperienza complessivamente positiva, e ben il 73,2% di questi reputa di aver raggiunto un elevato livello di interazione sia con gli enti gestori, sia con le figure di raccordo, sia con i tutor, sia, infine, con gli altri colleghi. In particolare, cresce la soddisfazione rispetto all'effettiva collaborazione con gli altri docenti, oltre che sul piano relazionale, anche sul piano della didattica. Cresce inoltre, sino a raggiungere un valore pari al 61,9%, la quota di docenti che ritiene di aver conseguito una proficua collaborazione con altre figure coinvolte nel percorso IFTS finalizzata allo scambio di esperienze, mentre è quasi il 59% dei docenti che hanno proceduto ad una vera e propria condivisione di competenze e conoscenze legate ai contenuti e al processo di trasferimento delle competenze (tab. VI.6).

Tab. VI.6 - Soddisfazione dei docenti in merito ad alcuni aspetti su cui si è realizzata una collaborazione proficua con i colleghi (v.a. e val. %)

	1999/2000	2000/2001
<i>Sulla didattica</i>		
Molto	20,5	21,2
Abbastanza	47,8	47,1
Poco	22,7	21,6
Per nulla	9,0	10,1
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	2.828	2.922
<i>Sul piano relazionale</i>		
Molto	27,3	29,8
Abbastanza	44,9	45,8
Poco	20,8	17,0
Per nulla	7,0	7,4
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	2.767	2.921
<i>Sullo scambio di esperienze</i>		
Molto	18,1	16,8
Abbastanza	43,1	45,1
Poco	28,1	26,8
Per nulla	10,7	11,3
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	2.712	2.903
<i>Sulla messa in comune di competenze e conoscenze</i>		
Molto	16,4	15,5
Abbastanza	40,7	41,3
Poco	29,4	30,1
Per nulla	13,5	13,1
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	2.672	2.858

Fonte: indagine Isfol, 2003

Questo ultimo aspetto risulta di particolare interesse in quanto rappresenta uno degli indicatori per misurare il grado di effettiva contaminazione tra sistemi ed esperienze diverse, ovvero il prodotto della formula integrata dei percorsi IFTS. È qui utile ricordare che, in linea con quanto emerso anche nelle precedenti annualità monitorate, tra i suggerimenti proposti per il miglioramento dell'iniziativa, i docenti stessi rilevano la necessità di creare più occasioni di incontro tra i componenti dello staff formativo (16,1%) anche attraverso il rafforzamento delle funzioni di coordinamento didattico e organizzativo (10%). Proprio alla luce delle lacune persistenti relative alla mancata organizzazione di interventi di *formazione formatori*, sembra riemergere la richiesta di prevedere nelle prossime esperienze momenti per la condivisione degli obiettivi didattici complessivi e degli approcci in aula.

Le dichiarazioni dei tutor continuano a testimoniare l'alto livello di soddisfazione rispetto alle esperienze realizzate. Il 98,4% dei tutor reputa molto o abbastanza soddisfacente l'andamento del percorso in aula. Pur con un lieve decremento, la percentuale di tutor soddisfatti rispetto allo svolgimento dello stage si attesta sugli oltre 94 punti percentuali (tab. VI.7)

**Tab. VI.7 - Soddisfazione dei tutor in relazione all'andamento complessivo dell'esperienza (v.a. e val. %)**

	1999/2000	2000/2001
<i>Valutazione sull'andamento del corso</i>		
Molto/abbastanza soddisfacente	98,9	98,4
Poco per nulla soddisfacente	1,1	1,6
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	464	694
<i>Valutazione sull'andamento dello stage</i>		
Molto positiva	96,2	94,6
Poco/per nulla soddisfacente	3,8	5,4
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	313	425

Fonte: indagine Isfol, 2003

Ancora più significativa risulta la soddisfazione dei tutor relativa alla qualità delle relazioni instaurate con i docenti e con i tutor; complessivamente i tutor soddisfatti rappresentano oltre il 96% degli intervistati (tab. VI.8).

**Tab. VI.8 - Valutazione dei tutor rispetto alle relazioni instaurate con i docenti e con i corsisti (v.a. e val. %)**

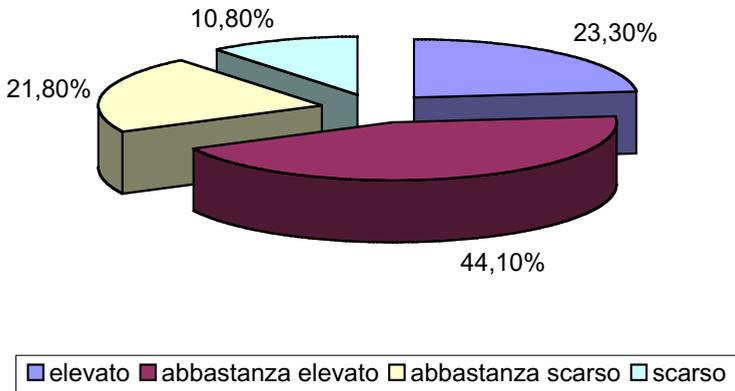
	1999/2000	2000/2001
<i>Valutazione relazioni instaurate con i docenti</i>		
Molto soddisfacente	52,7	45,2
Abbastanza soddisfacente	44,8	51,9
Poco soddisfacente	2,3	2,8
Per niente soddisfacente	0,2	0,1
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	473	717
<i>Valutazione relazioni instaurate con i corsisti</i>		
Molto soddisfacente	52,0	46,8
Abbastanza soddisfacente	44,0	49,8
Poco soddisfacente	3,8	3,4
Per niente soddisfacente	0,2	
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	470	709

Fonte: indagine Isfol, 2003

Le valutazioni espresse dai corsisti, in fase di valutazione complessiva delle esperienze realizzate, rappresentano uno degli strumenti utili a misurare il successo formativo degli interventi realizzati e per questo motivo tutte le informazioni di tipo quantitativo presentate sinora sono state confrontate con quanto percepito e interpretato dai corsisti stessi. È comunque qui utile ricordare che le valutazioni espresse nei confronti dello staff docente sono decisamente elevate soprattutto sul piano relazionale. In questo caso, anche i corsisti in possesso di titoli di livello universitari, che si sono dimostrati i più critici in relazione ai vari aspetti del percorso, hanno testimoniato del lavoro e della professionalità dei singoli docenti. In particolar modo, viene premiata la capacità comunicativa dei docenti (94%). Molto positivo si dimostra anche il clima di aula rispetto al quale esprime una piena soddisfazione oltre il 93% dei corsisti. Meno positivi, invece, sono stati i giudizi espressi in relazione al coordinamento didattico che ha mostrato alcune carenze nel garantire la continuità didattica tra l'intervento di un docente e l'altro (rispetto al quale gli insoddisfatti rappresentano il 28,5% dei corsisti) e la qualità degli strumenti didattici che richiedono, evidentemente, una maggiore attenzione nella fase di progettazione (31,1%).

Questo generale clima di soddisfazione trova riscontro anche nelle opportunità di contatto con il mondo del lavoro che il corso ha offerto agli allievi, sia attraverso non solo il programma di stage, sia la presenza di esperti provenienti dalle aziende. Nel confronto con l'annualità precedente cresce, fino a raggiungere il 67,4%, la percentuale di corsisti che ritiene che i contenuti e le esperienze maturate durante il corso IFTS frequentato siano facilmente spendibili nel mondo del lavoro (graf. VI.1).

Graf. VI.1: Percezione degli allievi circa il grado di spendibilità del titolo (val.%)



Come ulteriore prova della diffusa soddisfazione fra gli allievi, può essere letta anche la grande percentuale di coloro che affronterebbe una nuova esperienza IFTS.

La metà degli allievi, infatti, dichiara che si iscriverebbe ad un altro corso (50,2%) con un incremento di quasi 8 punti percentuali rispetto allo scorso anno. Cresce, inoltre, la percentuale di corsisti che consiglierebbe l'iscrizione ad un percorso IFTS ad un conoscente e che andrà, dunque, ad incrementare quella rete informale che ha rappresentato il principale canale di accesso alle prime informazioni relative alla filiera IFTS (tab. VI.9).

Tab. VI.9 - Valutazioni complessive dell'esperienza da parte dei corsisti (v.a. e val. %)

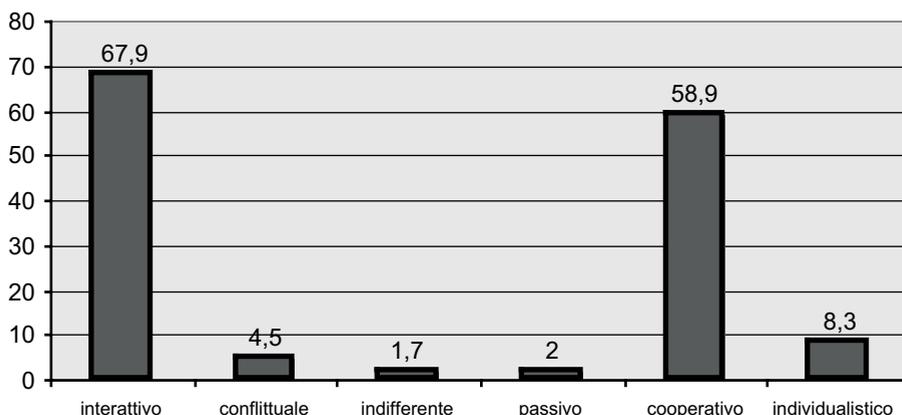
	1998/1999	1999/2000	2000/2001
<i>Si iscriverebbe ad un altro corso</i>			
Si	52,1	42,6	50,2
No	34,6	37,8	34,0
Non sa	13,3	19,6	15,8
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	998	996	5.240
<i>Consiglierebbe il corso ad un conoscente</i>			
Si	80,7	69,6	76,7
No	12,7	19,0	13,1
Non sa	6,6	11,4	20,2
<b>Totale</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
v.a.	998	996	5.230

Fonte: indagine Isfol, 2003

Le indicazioni fornite dai tutor rispetto al gruppo classe, inoltre testimoniano di un clima d'aula particolarmente soddisfacente caratterizzato da un elevato grado di interattività tra corpo docente e corsisti (67,9%) e improntato alla cooperazione (58,9).

Decisamente pochi sono i casi di coloro che definiscono il clima d'aula passivo (2%), indifferente (1,7%) o, addirittura conflittuale (4,5% - graf.VI.2).

**Graf. VI.2: Giudizio dei tutor sul clima d'aula (val.%)**



Come è noto questo è un elemento di grande importanza in quanto si pone come prerequisito fondante per il successo dell'intera esperienza formativa.

Anche da parte dei tutor si registrano valutazioni che confermano la visione sostanzialmente positiva finora tratteggiata. Per molti è stata l'occasione per mettersi alla prova in un ruolo impegnativo di osservatori. Ben il 77,6% dei tutor dichiara di aver partecipato all'esperienza per arricchire il proprio bagaglio personale.

Per quanto riguarda i responsabili dei corsi, dalle interviste emergono chiaramente tutte le difficoltà incontrate nel condurre un'esperienza così complessa e articolata, caratterizzata da un continuo scambio con soggetti tanto diversi tra loro in termini di mission, obiettivi, metodologie, risorse ecc.. Tuttavia, è proprio la gestione di tale complessità e diversità a dimostrarsi fonte di grande soddisfazione per il loro delicato ruolo di mediazione, soddisfazione che deriva, quindi, sia dall'essere riusciti ad affrontare una sfida difficile, sia dall'aver accresciuto il proprio patrimonio di relazioni sul territorio e le proprie competenze organizzative, didattiche e metodologiche, grazie al proficuo incontro con esperti provenienti da ambiti differenti.

Molti asseriscono che uno dei più importanti obiettivi raggiunti sia proprio quello di uscire rafforzati sul territorio in termini di immagine, di relazioni e di competenze acquisite. In molti casi, l'esperienza condivisa si pone come la prima di una serie di nuovi progetti e nuove occasioni di cooperazione. Benché sia ancora prematuro affermare che le cooperazioni avviate possano rappresentare l'avvio per l'attivazione permanente di nuovi network, ad oggi i percorsi IFTS potrebbero nel medio e lungo periodo non solo presentarsi come occasione di sviluppo locale ma anche modificare il panorama dei soggetti in grado di garantire un'offerta continuativa e di alto livello.

## **capitolo 7**

- **L'EVOLUZIONE  
E LE PROSPETTIVE  
DELLA FILIERA IFTS**



Fin dal primo anno di sperimentazione dei percorsi Ifts, avviati nel 1998/99, l'Isfol ha condotto, su incarico del Comitato nazionale, il monitoraggio e la valutazione della nuova filiera; ad oggi è quindi disponibile una base di dati e di informazioni quantitative e qualitative sulle tre annualità realizzate nel segmento dell'istruzione e formazione tecnica superiore, che permette di verificare l'evoluzione diacronica delle specificità dell'offerta corsuale e delle caratteristiche degli allievi, registrandone ed evidenziandone i principali mutamenti.

Sul versante del sistema dell'offerta, è interessante sottolineare che al termine del primo triennio sperimentale, benché sussistano ancora differenti velocità nelle diverse aree del Paese, cresce la capacità realizzativa dell'intero sistema: si assottiglia, infatti, lo scarto tra attività programmate e avviate passando dal 75% dei corsi realizzati nel 1999-2000 al 94% nel 2000-2001.

L'esame del dato relativo alla programmazione e realizzazione per macro area geografica continua a rimarcare una maggiore difficoltà in sede di programmazione delle Regioni del Sud che presentano, ad oggi, uno slittamento delle fasi realizzative rispetto all'annualità di riferimento del periodo di programmazione. Infatti, la disaggregazione del dato per Regione mostra come, a ottobre 2002, siano state solo quattro le Amministrazioni Regionali della circoscrizione meridionale ad aver dato avvio ai percorsi Ifts.

Significativo, comunque, appare l'incremento delle attività corsuali che passano dai poco più di 200 corsi Ifts afferenti alla prima annualità 1998/99 agli oltre 500 dell'annualità 2000/2001.

Al termine del primo triennio sperimentale, è possibile constatare come la cooperazione tra soggetti formativi e del mondo produttivo abbia rappresentato un carattere peculiare proprio dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore che si distingue in modo significativo da tutti gli altri segmenti del sistema dell'offerta formativa post secondaria. Per la prima volta, infatti, il dialogo e la cooperazione sul territorio sono stati formalizzati anche dal punto di vista normativo, tanto che il singolo percorso non può essere ammesso a finanziamento qualora non sia promosso da almeno quattro soggetti rappresentativi della scuola, dell'università, della formazione e del mondo del lavoro. Nel 2000/2001, infatti, contrariamente a quanto registrato nel primo biennio sperimentale, in cui il mondo del lavoro risultava sottorappresentato, tutti i Comitati Tecnico Scientifici (Cts) della terza annualità hanno visto la partecipazione dei rappresentanti dei soggetti previsti dall'impianto organizzativo-didattico. È da sottolineare che, in quasi la metà dei casi, il Cts si è ampliato fino a comprendere anche membri delle associazioni di categoria e altri soggetti rappresentativi dell'economia e dello sviluppo territoriale.

Il confronto triennale sottolinea ulteriori importanti nodi critici legati alla costruzione dei percorsi formativi. Nel triennio decresce la quota di responsabili intervistati che segnala la debolezza del mercato del lavoro locale quale rilevante ostacolo allo sviluppo delle attività corsuali, segno questo che i processi di cooperazione precedentemente messi in atto hanno consentito di avviare, anche nelle aree del Mezzogiorno, alle criticità legate alla struttura economica del territorio, riuscendo comunque a suscitare l'interesse dei referenti del mondo del lavoro.

Significativo, infine, è anche il decremento fatto registrare dalla quota percentuale di responsabili che hanno segnalato una difficoltà nel reperire informazioni relative alla figura di riferimento e per i quali potrebbe risultare molto utile, ai fini della progettazione, il lavoro di ricerca promosso sia dalle singole Amministrazioni regionali, sia dagli Organismi ed Enti che svolgo-

no analisi ed indagini sui fabbisogni professionali, sia dai Comitati di settore del Comitato Nazionale IFTS in merito alla definizione dei livelli minimi di competenze delle figure professionali di maggior interesse.

Si accentuano, invece, le difficoltà connesse alla costruzione di un percorso formativo che sappia calibrare le diverse componenti della figura professionale di riferimento.

Per quanto riguarda la responsabilità diretta e formale dell'intervento è interessante sottolineare un ulteriore cambiamento: si riduce la quota di dirigenti scolastici che assumono la responsabilità formale del corso e si assiste ad un ridimensionamento del ruolo della scuola che aveva rappresentato, soprattutto nelle macro aree del Centro e del Sud, un volano nella conduzione delle prime esperienze, a favore del versante della formazione professionale e del mondo del lavoro. Nella conduzione dei percorsi, appare sempre più sporadico, soprattutto nel confronto tra i tre anni monitorati, l'impegno del mondo accademico.

Anche per quel che riguarda le caratteristiche dei percorsi formativi si evidenziano alcuni aspetti in linea con i processi di riforma che hanno interessato il segmento dell'istruzione superiore e in particolare il canale universitario. Infatti, secondo quanto previsto, i percorsi Ifts possono avere una durata variabile dalle 1200 alle 2400 ore. Il 73,3% dei percorsi nell'anno 2000/2001 si è articolato in 1200 ore, un ulteriore 19,3% di corsi ha invece avuto un monte ore compreso tra le 1200 e le 1800 ore e solo il 7,4% di corsi ha avuto una durata di 2.400 ore.

La progressiva contrazione della durata degli interventi formativi risponde ad una logica ben precisa e può essere imputata a due fattori prioritari. Il primo si riferisce alle innovazioni che hanno investito il sistema di formazione superiore: la riforma universitaria, che prevede il conseguimento della laurea di primo livello dopo tre anni di corso, ha imposto infatti ulteriori riflessioni relativamente al valore aggiunto attribuito ai percorsi Ifts che, per costituire un canale realmente alternativo al percorso accademico, dovevano assumere caratteristiche che potessero rendere concorrenziale la filiera. In questo senso, contrarre la durata fino ad un massimo di 1200 ore articolate in un anno formativo e la possibilità di acquisire competenze immediatamente spendibili nel mercato del lavoro in un tempo più ridotto sono stati percepiti come gli strumenti attraverso cui esercitare un maggiore *appeal* nei confronti dell'utenza, anche a fronte del rilascio di un titolo ancora poco conosciuto sul territorio nazionale rispetto al diploma di laurea.

Infine, una particolare riflessione riguarderà la riduzione del monte ore dei percorsi ed il progressivo assestamento su un percorso di durata annuale in relazione all'introduzione della sperimentazione degli standard minimi delle competenze di base, trasversali e tecnico professionali: la filiera si dovrà a breve misurare con tale importante innovazione, che se da un lato favorirà la riconoscibilità e trasparenza dei percorsi, dall'altro potrà incidere sulla organizzazione didattica dei corsi stessi e quindi sulla flessibilità delle proposte cursuali in termini di continuo adattamento dei profili professionali in uscita alle esigenze del mondo del lavoro. Inoltre, le caratteristiche degli utenti, che sono spesso adulti e occupati, avrebbero potuto rendere difficile la frequenza di un intervento articolato in due anni. Poiché gli strumenti disponibili per la individualizzazione dei percorsi (quali ad esempio l'accreditamento delle competenze in ingresso, il bilancio di competenze che dà luogo all'esonero di parti del percorso, ecc.) sono ad oggi ancora poco utilizzati, per gli enti gestori è stato più semplice intervenire sulla durata dei percorsi piuttosto che destinare una parte del budget a personale qualificato

in grado di svolgere attività di supporto e accompagnamento al percorso formativo.

Rispetto al rapporto tra l'intero percorso e lo stage (a cui devono essere dedicate un numero di ore pari al 30% del monte ore complessivo), si evidenzia un sostanziale rispetto di tale indicazione. In particolare, nell'annualità 2000/2001, molti percorsi hanno addirittura superato tale rapporto.

Lo stage, infatti, esercita una forte attrattiva nei confronti degli utenti sia ai fini di un primo inserimento lavorativo, sia per motivi legati allo sviluppo di carriera o ad una riqualificazione professionale. È interessante dunque sottolineare che un corsista su tre vorrebbe vedere ulteriormente aumentate le ore dedicate allo stage.

Nonostante il crescente impegno rilevato nello stipulare accordi formali per il riconoscimento dei crediti formativi da spendere in ambito universitario, tale aspetto dell'impianto didattico risulta ancora disatteso. Così come ancora molto debole risulta la spinta all'autoimprenditorialità che, nonostante fosse uno degli obiettivi della filiera stessa, si traduce nella maggior parte dei casi nell'erogazione di moduli didattici con obiettivi informativi di carattere troppo generico.

Nonostante la filiera permetta l'accesso a giovani e adulti, occupati e non occupati, in possesso di qualsiasi titolo di studio, previo accreditamento delle competenze come stabilito dalla Conferenza Unificata, al momento, i corsi riescono a soddisfare solo una piccola parte della domanda: si pensi ad esempio che, per ogni corso Ifts attivato, si registrano oltre 70 domande di candidatura, di cui circa un terzo rimane inevaso.

Alla crescente attrattività esercitata dalla filiera sugli utenti, non risponde una altrettanto crescente ed omogenea capacità di programmazione; in alcune aree del Paese, infatti, il versante dell'offerta non riesce a garantire l'effettiva realizzazione dei corsi sul territorio. Nell'ottica del potenziamento dell'intera filiera, l'obiettivo prioritario per il sistema nazionale, per le Regioni e le Autonomie Locali risulta essere quello di garantire le stesse opportunità formative su tutto il territorio nazionale.

In relazione agli utenti inoltre, le attività di monitoraggio condotte dall'Isfol hanno evidenziato un progressivo cambiamento del profilo della domanda di formazione.

In particolare, sempre più evidente risulta la dicotomia tra coloro che scelgono il canale Ifts ai fini di un primo inserimento lavorativo e coloro che sono intenzionati a intraprendere un percorso di riqualificazione o di facilitazione per un reingresso nel mercato del lavoro.

Nel primo caso, il confronto triennale evidenzia:

- la sempre più cospicua presenza di giovani in uscita dal gruppo dei licei a discapito dei giovani provenienti dagli istituti tecnici e professionali;
- l'incremento nelle aule di giovani laureati in possesso di titoli poco spendibili nel mercato del lavoro.

Nel secondo caso emerge una sempre più cospicua presenza di corsisti con un'età superiore ai 28 anni che hanno già maturato diverse esperienze professionali e di studio e l'aumento di corsisti occupati che arrivano a rappresentare quasi il 33% dell'utenza complessiva.

Le misure di accompagnamento ai percorsi, che oggi si concretizzano per lo più come moduli aggiuntivi di formazione/informazione e orientamento, così come pure gli strumenti per il

riconoscimento delle competenze di ingresso, ancora poco utilizzati, e l'individualizzazione dei percorsi, diventano, dunque, elementi fondamentali per il successo degli interventi formativi.

Ancora molto significativo risulta il tasso di abbandono pari al 26%. Tale dato rilevato a circa il 20% del monte ore, periodo entro il quale gli enti erogatori possono prevedere sostituzioni o ulteriori soluzioni per non assottigliare il gruppo classe, testimonia una propensione diffusa tra i corsisti a intraprendere più percorsi formativi contemporaneamente, procrastinando la scelta definitiva solo dopo aver approfondito la conoscenza diretta dell'offerta formativa. Il tasso di abbandono, infatti, colpisce più frequentemente i giovanissimi, in possesso di diploma e coloro che non risultano occupati al momento dell'iscrizione al corso. Al contrario, le rilevazioni condotte a circa un anno dal termine dei percorsi restituiscono un valore relativo al tasso di abbandono decisamente inferiore (2,9%). A tal fine, risultano fondamentali, anche per ridurre le spese di gestione e l'impegno degli enti gestori, i processi di pubblicizzazione e di selezione capaci di illustrare le opportunità formative ed occupazionali dei percorsi. Puntando infatti sulla fase di informazione e orientamento ex ante si aiuta l'utenza, anche potenziale, a produrre una domanda di formazione maggiormente consapevole e in linea con quanto offerto dal territorio.

Infine, alla luce della nuova normativa, emerge la necessità di rafforzare ulteriormente il segmento della formazione tecnica superiore.

La riforma prevede, infatti, l'accesso alla formazione superiore non accademica direttamente al termine del quarto anno dei percorsi di Istruzione e Formazione professionale. Tale disegno determina un'apertura in senso verticale dell'opzione formativa professionalizzante, si muove in una logica di apprendimento permanente e può contribuire alla percezione di tale filiera quale valida alternativa ai percorsi scolastici.

Il nuovo sistema prefigura, infatti, che i percorsi di Istruzione e formazione professionale si articolino in un primo triennio finalizzato al conseguimento di una qualifica professionale valida su tutto il territorio nazionale e in un successivo anno di formazione tale da garantire la prosecuzione del percorso nella formazione superiore non universitaria. L'accesso alle università, per i giovani diplomati nel sistema di Istruzione e Formazione professionale resta vincolato al superamento di un ulteriore anno integrativo. In tal senso, poiché il sistema di istruzione e formazione professionale include, pur modificandoli nelle caratteristiche e nei contenuti, i corsi di formazione professionale e i percorsi di istruzione professionale, di fatto si assisterà ad un progressivo aumento della domanda di formazione tecnica superiore.

Emerge, dunque, anche in considerazione delle attuali caratteristiche degli utenti della filiera, la necessità di potenziare il canale di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore in modo da poter accogliere i diplomati del gruppo dei licei, gli studenti universitari interessati ad acquisire competenze di tipo più professionalizzanti, i laureati interessati all'acquisizione di competenze spendibili per l'inserimento occupazionale e le giovani leve che in uscita dai percorsi di istruzione e formazione professionale intendono proseguire il proprio percorso di studi nell'ottica di una ulteriore specializzazione.

Sarà dunque necessario, per un ulteriore sviluppo quali-quantitativo, che la filiera sia supportata da linee di indirizzo e strategie che si muovano nell'ottica di:

- una maggiore visibilità dell'offerta che ne garantisca anche una più diffusa conoscenza delle caratteristiche e della spendibilità, in particolare verso il mercato del lavoro;
- una forte correlazione e coerenza tra i requisiti di accesso alla formazione superiore e i livelli di uscita dai percorsi di Istruzione e Formazione professionale in modo da garantire la continuità formativa, sulla base di standard minimi delle competenze in esito ai percorsi;
- un maggiore stabilità dell'offerta che faccia leva sulle capacità programmatorie delle Amministrazioni Regionali in modo da garantirne la presenza su tutto il territorio nazionale.

Rispetto a questo ultimo punto, in particolare, si dovrà tenere conto dei meccanismi di finanziamento; la messa a bando delle attività, infatti, se da un lato ha contrastato la cristallizzazione dell'offerta, dall'altro ha inciso in modo rilevante sulla stabilità dell'offerta stessa. Anche in seno al Comitato Nazionale Ifts è emersa infatti la necessità di destinare alla filiera, proprio nell'ottica di un consolidamento, un capitolo di risorse certe che possano garantire una continuità dell'offerta su tutto il territorio nazionale. Si ricorda, infatti, che nell'ambito dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore si è di fronte ad un sistema tutt'altro che omogeneo sia rispetto al volume dei corsi, sia rispetto alla qualità della formazione erogata. Il sistema infatti risulta ancora in fase di implementazione e non ancora in grado di garantire una valida opportunità formativa di livello superiore in tutte le realtà regionali. Tale criticità, già significativa oggi, dovrà essere superata al momento della messa a regime della riforma del sistema di Istruzione e Formazione per garantire pari opportunità formative a giovani residenti nelle diverse aree del paese.

Tra le innovazioni più rilevanti che hanno contraddistinto la filiera si ricorda, infine, l'individuazione degli standard minimi delle competenze di base, trasversali e tecnico professionali. L'applicazione degli standard minimi delle competenze di base e trasversali risulta ad oggi oggetto di una prima fase sperimentale che interessa tutti i percorsi Ifts programmati per l'anno 2002/03. Per la prima volta dunque un sistema a titolarità regionale garantisce ai propri utenti l'acquisizione delle medesime competenze in esito ai percorsi, puntando sulla riconoscibilità del Certificato di Tecnico Superiore per favorire una maggiore mobilità dei lavoratori sul territorio nazionale e internazionale.

La sperimentazione, supportata da specifiche attività di assistenza tecnica e di monitoraggio e valutazione, condotte dall'Isfol per conto del Comitato Nazionale Ifts, rappresenta inoltre un passaggio delicato e determinante per la messa a regime della Istruzione e Formazione Tecnica Superiore anche in relazione alla verticalizzazione del sistema di Istruzione e Formazione Professionale, nell'ottica prefigurata dalla riforma in atto, in quanto i livelli di uscita previsti per la istruzione e formazione iniziale dovranno corrispondere ai livelli di entrata già individuati per i percorsi Ifts.



- **GLI STRUMENTI  
DI INDAGINE**



## MONITORAGGIO E VALUTAZIONE DEI CORSI IFTS 2000-2001

### Questionario per i responsabili del corso

(Si garantisce che i dati raccolti verranno utilizzati a soli fini statistici e trattati nel pieno rispetto di quanto previsto dalla legge 675/96 sulla tutela della privacy)

Prog. a cura del CED     (1-3)

### 1. DATI ANAGRAFICI DI BASE

#### 1.1 Sesso

- Maschio  1                      - Femmina  2 (4)

#### 1.2 Età

(5-6)

### 2. PROFILO ED ESPERIENZE PROFESSIONALI

#### 2.1 Titolo di studio

- Laurea (spec. \_\_\_\_\_)  1  
 - Diploma scuola media superiore (spec. )  2  
 - Altro titolo (spec. \_\_\_\_\_)  3 (7)

#### 2.2 Condizione professionale (attività principale) (Una sola risposta)

- Dirigente scolastico  1  
 - Docente Secondaria Superiore  2  
 - Docente universitario  3  
 - Docente Centro Formazione  4  
 - Dirigente o tecnico aziendale  5  
 - Dirigente o funzionario Pubblica Amministrazione  6  
 - Esperto, consulente nei processi formativi  7  
 - Altro (spec. \_\_\_\_\_)  8 (8)

#### 2.3 Ha già fatto altre esperienze nel campo specifico della formazione professionale?

- Sì, una volta  1  
 - Sì, più volte  2  
 - No, mai  3 (9)

## 2.4 Ha già partecipato alla sperimentazione dei corsi IFTS?

- Sì, nel 1998-1999  1
- Sì, nel 1999-2000  2
- No  3 (10)

## 2.5 Se sì, in quale ruolo e con quali funzioni?

(Sono possibili più risposte)

- |   | 1998-99                  | 1999-00                  |
|---|--------------------------|--------------------------|
| - Direttore/responsabile del corso                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Coordinatore/responsabile di aree disciplinari o attività | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Docente   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Tutor   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Altro ruolo (spec. _____ )                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | (11-15)                  | (16-20)                  |

## 3. PROGETTAZIONE ED ORGANIZZAZIONE DEL CORSO

### 3.1 Nella costruzione del progetto formativo vi sono alcuni aspetti nodali. Rispetto ai punti seguenti quali sono state le eventuali criticità? (Sono possibili più risposte)

#### a) A livello progettuale:

- Difficoltà a reperire dati e informazioni relative alla figura professionale di riferimento  (21)
- Debolezza del mercato del lavoro locale/ assenza di interlocutori del mondo produttivo  (22)
- Difficoltà a trovare un equilibrio adeguato tra le componenti cognitive, tecnico-pratiche e relazionali del profilo professionale  (23)
- Difficoltà a trovare appropriate correlazioni tra definizione del profilo professionale, competenze professionali individuate e costruzione degli obiettivi formativi  (24)
- Difficoltà di conciliare obiettivi formativi molto elevati con i tempi didattici previsti  (25)
- Altro (spec. \_\_\_\_\_ )  (26)

#### b) A livello organizzativo

- Difficoltà di reperimento dei docenti  (27)
- Difficoltà di reperimento degli allievi  (28)
- Difficoltà di collaborazione tra i soggetti attuatori  (29)
- Difficoltà di interpretazione della normativa  (30)
- Difficoltà di carattere logistico  (31)
- Altro tipo di difficoltà (spec. \_\_\_\_\_ )  (32)

## 4. STRUTTURA DEL CORSO E ATTIVITÀ SVOLTE

### 4.1 Quale tipo di accordo hanno sottoscritto i soggetti promotori del percorso IFTS?

- ATI (Associazione Temporanea di Impresa)  1
- ATS (Associazione Temporanea di Scopo)  2
- Consorzio  3
- Altro (spec. \_\_\_\_\_)  4 (33)

### 4.2 Come si compone il Comitato Tecnico Scientifico?

- Rappresentanti scuola n.  (34-35)
- Rappresentanti Centri F.P. n.  (36-37)
- Rappresentanti università n.  (38-39)
- Rappresentanti mondo del lavoro n.  (40-41)
- Rappresentanti associazioni n.  (42-43)
- Rappresentanti altro organismo n.  (44-45)
- Totale n.  (46-47)

### 4.3 Dalla sua costituzione quante volte il Comitato Tecnico Scientifico si è riunito e con quale cadenza?

N. volte  (48-49)

- Cadenza settimanale  1
- Cadenza quindicinale  2
- Cadenza mensile  3
- Altra cadenza (spec. \_\_\_\_\_)  4 (50)

### 4.4 Nell'ambito di queste riunioni si è verificata la necessità di dover intervenire sull'andamento del corso per modificarne aspetti rilevanti?

- Sì  1 - No  2 (51)

#### 4.4.1 Se sì, si è intervenuti su: (sono possibili più risposte)

- Progettazione didattica  (52)
- Progettazione organizzativa  (53)
- Gestione ordinaria delle attività  (54)
- Monitoraggio e valutazione  (55)
- Altre attività (spec. \_\_\_\_\_)  (56)

1

### 4.5 Sono stati costituiti altri organismi di supporto al Comitato Tecnico Scientifico?

(Sono possibili più risposte)

- Sì, una struttura di progettazione  (57)
- Sì, uno staff operativo  (58)
- Sì, uno staff di monitoraggio e valutazione  (59)

- Sì, uno staff di specialisti per attività pratiche (informatico, etc.)  (60)
  - Sì, un altro organismo (spec. \_\_\_\_\_)  (61)
  - No  (62)
- 1

**4.6 Ritieni soddisfacente il grado di dialogo e cooperazione che si è stabilito tra i membri del Comitato Tecnico Scientifico?**

- Molto  1
- Abbastanza  2
- Poco  3
- Per nulla  4 (63)

**4.7 E la qualità dei rapporti instauratisi tra il Comitato Tecnico Scientifico ed il Comitato Regionale la ritieni:**

- Molto soddisfacente  1
- Abbastanza soddisfacente  2
- Poco soddisfacente  3
- Per nulla soddisfacente  4 (64)

**4.8 Numero e tipologia dei soggetti coinvolti nel percorso formativo:** (se si svolgono più attività indicare la prevalente)

- Direttore/responsabile del corso n.    (65-66)
- Coordinatori/responsabili didattici delle attività n.    (67-68)
- Docenti n.    (69-70)
- Tutor n.    (71-72)
- Esperti n.    (73-74)
- Operatori servizi accompagnamento n.    (75-76)
- Totale n.    (77-78)

**4.9 Composizione specifica dello staff docente:**

- Docenti provenienti dal mondo:
  - della scuola n.    (79-80)
  - dell'università n.    (81-82)
  - della formazione n.    (83-84)
- Docenti provenienti dal mondo del lavoro n.    (85-86)
- Totale n.    (87-88)

**4.10 Numero di domande presentate per l'iscrizione al corso**     (89-91)

**4.11 Numero di corsisti:**

- |                | Maschi   | Femmine  | Totale   |          |
|----------------|--|--|--|----------|
| - Iscritti     | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | (92-97)  |
| - Frequentanti | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | (98-103) |

Senza titolo di scuola secondaria superiore	Diplomati	Laureati	Totale
- Iscritti	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/> (104-111)
- Frequentanti	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/> (112-119)

	Occupati	Non occupati	Totale
- Iscritti	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/> (120-125)
- Frequentanti	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/> (126-131)

#### 4.12 Tra i requisiti di accesso del bando regionale erano richiesti:

(una risposta per riga)

	Si	No
- Stato di disoccupazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (132)
- Titolo di studio secondario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (133)
- Residenza nella stessa regione del corso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (134)
- Altro (spec. _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (135)
	1	2

#### 4.13 Nella selezione dei candidati sono stati considerati: (una risposta per riga)

	Si	No
- Voto di diploma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (136)
- Esperienze professionali precedenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (137)
- Altri titoli (conoscenza lingue, informatica etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (138)
- Durata del periodo di disoccupazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (139)
- Test selettivi attitudinali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (140)
- Colloqui individuali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (141)
- Prove collettive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (142)
- Altro (spec. _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (143)
	1	2

#### 4.14 Il corso ha previsto l'accreditamento delle competenze in ingresso degli allievi?

- Sì  1 - No  2 (144)

##### 4.14.1 Se sì, l'accreditamento ha dato luogo a percorsi individuali?

- Sì  1 - No  2 (145)

##### 4.14.2 Se sì, rivolti a chi? (Sono possibili più risposte)

- Agli allievi, indipendentemente dalla condizione professionale  (146)
- Agli allievi occupati  (147)
- Agli allievi iscritti all'università  (148)
- Altro (spec. \_\_\_\_\_)  (149)

1

**4.15 Quali delle seguenti "misure" sono state attivate o previste?** (Una risposta per riga)

	Attivate	Previste	Né attivate né previste
- Bilancio delle competenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (150)
- Patto formativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (151)
- Libretto formativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (152)
	1	2	3

**4.16 Sono state inoltre attivate:**

- Attività di accoglienza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (153)
- Attività di informazione/orientamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (154)
- Attività di supporto all'inserimento lavorativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (155)
	1	2	3

**4.17 In particolare nella attività relativa al supporto all'inserimento lavorativo è stata effettuata la formazione per la creazione di impresa?**

- Sì  1
- No, perché non congruente con la figura professionale  2
- No  3 (156)

**4.18 Sono stati realizzati accordi formali con le università per il riconoscimento dei crediti?**

- Sì  1
- No  2 (157)

**4.18.1 Se sì, specificare la tipologia di accordo:**

- accordo quadro  1
- convenzione  2
- protocollo di intesa  3
- lettera di intenti  4
- altro (spec. \_\_\_\_\_)  5 (158)

**4.18.2 ... e l'organismo accademico che lo ha siglato:**

- rettorato  1
- presidenza di facoltà  2
- altro (spec. \_\_\_\_\_)  3 (159)

**4.19 In base agli accordi può specificare tipo e numero dei crediti riconoscibili e il loro tempo di validità?**

	N. crediti	Tempo di validità (n. anni)
Crediti ECTS (spec. _____)	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	(160-161) <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> (162-163)
Altri crediti (spec. _____)	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	(164-165) <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> (166-167)

**4.20 Sono stati realizzati accordi con altri organismi per il riconoscimento dei crediti?**

- Sì  1 - No  2 (168)

**4.21 Se sì, specificare:**

\_\_\_\_\_   (169-170)

**4.22 È stata condotta un'attività specifica di formazione dei formatori?**

- Sì, per tutti i docenti  1  
- Sì, per la maggior parte  2  
- Sì, ma solo per qualcuno  3  
- No  4 (171)

**4.23 Se sì, quante ore è durata?**   (172-173)

**4.24 In sede di formazione dei formatori sono state realizzate attività orientate a costruire, attraverso il confronto, stili integrati di comportamento didattico?**

- Sì, in maniera sufficiente  1  
- Sì, ma solo in parte  2  
- No  3 (174)

**5. L'ATTIVITÀ DIDATTICA: MODALITÀ DI ATTUAZIONE E VALUTAZIONI**

**5.1 Data di avvio del corso**

- Giorno   - Mese    
(175-176) (177-178)

**5.2 Monte ore del corso previste**

n°     (179-182) di cui ore stage n°     (183-186)

**5.3 N° ore realizzate**

n°     (187-190) di cui ore stage n°     (191-194)

**5.4 Dove si svolge l'attività formativa?**

	N. ore previste	N. ore realizzate
- Scuola	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
- Centro professionale	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
- Università	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
- Azienda	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	(195-210)	(211-226)

### 5.5 La progettazione è avvenuta:

- Interamente per moduli  1
- Interamente per unità formative capitalizzabili  2
- Per moduli e unità formative capitalizzabili  3
- Altro (spec. \_\_\_\_\_)  4 (227)

### 5.6 Se al corso partecipano allievi che lavorano quali misure relativamente all'organizzazione didattica sono state adottate per favorirne la frequenza? (Sono possibili più risposte)

- Orari tarati sulle esigenze specifiche  (228)
- Individualizzazione del percorso  (229)
- Parziale riduzione del percorso con accreditamento delle competenze formative pregresse  (230)
- Parziale riduzione del percorso con accreditamento delle competenze pregresse acquisite sul lavoro  (231)
- Formazione a distanza  (232)
- Accordi con le aziende di appartenenza  (233)
- Altro (spec. \_\_\_\_\_)  (234)

1

### 5.7 Alla progettazione degli stages hanno partecipato gli esponenti del mondo produttivo:

- Sì  1 - No  2 (235)

### 5.8 Lo stage è stato organizzato:

- In un unico modulo  1
- Suddiviso in più moduli alternati all'attività d'aula  2 (236)

### 5.9 Se si è previsto un unico modulo, questo è stato collocato:

- nella fase intermedia del percorso formativo  1
- nella fase finale del percorso formativo  2 (237)

### 5.10 Per quanto riguarda lo stage per i corsisti occupati quali soluzioni sono state o si prevede di adottare?

(È possibile fornire più di una risposta)

- Lo stage viene realizzato nella stessa azienda ma in altro ruolo/ funzione/ attività lavorativa  (238)
- Lo stage non viene realizzato perché si riconosce l'esperienza lavorativa come credito  (239)
- Lo stage viene svolto dall'allievo in un'altra azienda  (240)
- Lo stage viene realizzato in simulazione  (241)
- Altra modalità (spec. \_\_\_\_\_)  (242)

1

## 6. VALUTAZIONI SUGLI ASPETTI LOGISTICO ORGANIZZATIVI

### 6.1 Ritieni adeguati rispetto al corso: (una risposta per riga)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
- Le sedi delle attività formative (aule, laboratori, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (243)
- La strumentazione didattica e di laboratorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (244)
- I materiali didattici (libri, dispense, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (245)
- L'articolazione dei tempi della didattica anche in rapporto all'equilibrio tra attività teoriche e pratiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (246)
- Tempi e modalità di finanziamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (247)
	1	2	3	4

### 6.2 In sintesi quali sono stati gli aspetti più positivi e quelli maggiormente problematici?

Positivi

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ [ ] [ ] [ ] (248-249)

Problematici

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ [ ] [ ] [ ] (250-251)

**Denominazione corso** (indicare per esteso)

\_\_\_\_\_ [ ] [ ] [ ] [ ] (252-254)

**Sede del corso:**

Nome Istituto/Centro \_\_\_\_\_

Indirizzo \_\_\_\_\_

Comune \_\_\_\_\_ [ ] [ ] [ ] [ ] (255-257)

Provincia \_\_\_\_\_ [ ] [ ] (258-259)

## MONITORAGGIO E VALUTAZIONE DEI CORSI IFTS 2000-2001

### Questionario per i docenti

(Si garantisce che i dati raccolti verranno utilizzati a soli fini statistici e trattati nel pieno rispetto di quanto previsto dalla legge 675/96 sulla tutela della privacy)

Prog. a cura del CED     (260-263)

### 1. DATI ANAGRAFICI DI BASE

#### 1.1. Sesso

- Maschio  1                      -                      Femmina  2 (264)

#### 1.2 Età

(265-266)

### 2. PROFILO ED ESPERIENZE PROFESSIONALI

#### 2.1 Titolo di studio

- Laurea (spec. \_\_\_\_\_)  1
- Diploma scuola media superiore  2
- Altro titolo (spec. \_\_\_\_\_)  3 (267)

#### 2.2 Condizione professionale (attività principale)

(Una sola risposta)

- Docente universitario  1
- Dirigente scolastico  2
- Docente Secondaria Superiore  3
- Docente Funzione Obiettivo (F.O.)  4
- Docente Centro Formazione  5
- Dirigente o Tecnico Aziendale  6
- Dirigente o Funzionario Pubblica Amministrazione  7
- Esperto, consulente  8
- Altro (spec. \_\_\_\_\_)  9 (268)

### 2.3 In qualità di docente, ha già fatto altre esperienze nel campo specifico della formazione post-diploma?

- Sì, una volta  1
- Sì, più volte  2
- No, mai  3 (269)

### 2.4 Ha già partecipato alla sperimentazione dei corsi IFTS?

- Sì, nel 1998-1999  1
- Sì, nel 1999-2000  2
- No  3 (270)

### 2.5 Se sì, con quale ruolo e funzioni? (Sono possibili più risposte)

- |   | 1998-99                  | 1999-00                  |
|---|--------------------------|--------------------------|
| - Direttore/responsabile del corso                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Coordinatore/responsabile di aree disciplinari o attività | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Docente   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Tutor   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Altro ruolo (spec. _____ )                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|   | (271-275)                | (276-280)                |

### 2.6 Nell'attuale corso IFTS oltre alla docenza ricopre altri incarichi? (Sono possibili più risposte)

- Sì, di coordinatore  (281)
- Sì, di tutor  (282)
- Sì di membro del Comitato Tecnico Scientifico  (283)
- Sì, altro (spec. \_\_\_\_\_ )  (284)
- No  (285)

### 2.7 Può indicare, approssimativamente in valore percentuale, l'entità del suo impegno nelle diverse attività?

- Attività di docenza  % (286-288)
- Attività in altri incarichi  % (289-291)  
(spec. \_\_\_\_\_ )
- Altre attività complementari  % (292-294)  
(spec. \_\_\_\_\_ )
- Totale 1 0 0 % (295-297)

## 3. MOTIVAZIONI ED INTERESSE PER IL CORSO

### 3.1 Quali sono le ragioni principali che l'hanno convinta a partecipare a questo progetto formativo? (Max 2 risposte)

- Interesse specifico al progetto  1
- Per arricchire il bagaglio delle esperienze  2

- Per consolidare l'esperienza dello scorso anno  3
- Per contribuire ad una iniziativa di sviluppo locale  4
- Per motivi economici  5
- Altro (spec. \_\_\_\_\_)  6 (298-299)

#### 4. L'ATTIVITÀ DIDATTICA: MODALITÀ ATTUATIVE E VALUTAZIONI

##### 4.1 Quanto ritiene utile la partecipazione del docente alla fase di progettazione del percorso formativo?

- Molto  1
- Abbastanza  2
- Poco  3
- Per nulla  4 (300)

##### 4.2 Lei personalmente ha partecipato alla fase di progettazione del percorso formativo?

- Sì  1
- No  2 (301)

##### 4.3 Se non ha partecipato alla progettazione, ritiene che le informazioni ricevute sull'attività da svolgere siano state sufficientemente ampie e dettagliate da consentirle di organizzare al meglio la sua attività didattica?

- Molto  1
- Abbastanza  2
- Poco  3
- Per nulla  4 (302)

##### 4.4 Ha partecipato ad attività di formazione dei docenti?

- Sì  1 n° ore
- No  2 (303) (304-305)

###### 4.4.1 Se sì, è rimasto:

- Molto soddisfatto  1
- Abbastanza soddisfatto  2
- Poco soddisfatto  3
- Per nulla soddisfatto  4 (306)

###### 4.4.2 Se no, perché? (Una sola risposta)

- In quanto l'ente gestore non ha organizzato alcuna attività  1
- Per indisponibilità personale  2
- Per vincoli organizzativi personali o legati all'attività lavorativa  3
- Poco rispondente al bisogno personale di formazione  4
- Altro  5 (307)

**4.5 Nell'ambito della sua attività didattica quali metodologie/strumenti ha finora utilizzato o prevede di utilizzare? (Sono possibili più risposte)**

	Metodologie utilizzate
- Lezione frontale	<input type="checkbox"/> (308)
- Seminario	<input type="checkbox"/> (309)
- Esercitazione	<input type="checkbox"/> (310)
- Simulazione/Role playing	<input type="checkbox"/> (311)
- Approfondimento studio individuale con esposizione in aula (mastery learning)	<input type="checkbox"/> (312)
- Attività di laboratorio	<input type="checkbox"/> (313)
- Attività di gruppo	<input type="checkbox"/> (314)
- Lavoro di ricerca multimediale (computer, audiovisivi)	<input type="checkbox"/> (315)
- Casi aziendali	<input type="checkbox"/> (316)
- Altro (spec. _____ )	<input type="checkbox"/> (317)
	1

**4.6 Ha realizzato percorsi formativi individualizzati?**

- Sì, per ciascun allievo	<input type="checkbox"/> 1
- Sì, solo per qualcuno	<input type="checkbox"/> 2
- Sì, solo per un allievo	<input type="checkbox"/> 3
- No	<input type="checkbox"/> 4 (318)

**4.7 Rispetto alle attività didattiche nelle quali è stato finora impegnato le attrezzature disponibili presso la/e sede/i del corso sono da ritenersi:**

- Molto soddisfacenti	<input type="checkbox"/> 1
- Abbastanza soddisfacenti	<input type="checkbox"/> 2
- Poco soddisfacenti	<input type="checkbox"/> 3
- Per nulla soddisfacenti	<input type="checkbox"/> 4 (319)

**4.8 Nell'esperienza realizzata ritiene che il livello medio dei corsisti per preparazione, motivazione e partecipazione sia da ritenere:** (una risposta per colonna)

	Preparazione	Motivazione	Partecipazione
- Molto soddisfacente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1
- Abbastanza soddisfacente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 2
- Poco soddisfacente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 3
- Per nulla soddisfacente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 4
	(320)	(321)	(322)

**4.9 Rispetto ai suoi colleghi su quale piano si è realizzata finora una collaborazione proficua:** (una risposta per riga)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
- Sulla didattica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (323)
- Sul piano relazionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (324)

- |   |                          |                          |                          |                                |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| - Sullo scambio di esperienze                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> (325) |
| - Sulla messa in comune di<br>competenze, conoscenze e capacità | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> (326) |
| - Altro (spec. _____)   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> (327) |
|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                              |

**4.10 Nella sua percezione il quadro di integrazione realizzatosi tra tutti gli attori del processo formativo è stato:**

- |                      |                                  |
|----------------------|----------------------------------|
| - Molto elevato      | <input type="checkbox"/> 1       |
| - Abbastanza elevato | <input type="checkbox"/> 2       |
| - Poco elevato       | <input type="checkbox"/> 3       |
| - Per nulla elevato  | <input type="checkbox"/> 4 (328) |

**4.11 Può esprimere una valutazione complessiva sull'andamento del corso fino a questo momento?**

- |                       |                                  |
|-----------------------|----------------------------------|
| - Molto positiva      | <input type="checkbox"/> 1       |
| - Abbastanza positiva | <input type="checkbox"/> 2       |
| - Poco positiva       | <input type="checkbox"/> 3       |
| - Per nulla positiva  | <input type="checkbox"/> 4 (329) |

**4.12 Eventuali suggerimenti**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_    (330-331)

**Denominazione del corso** (indicare per esteso)

\_\_\_\_\_     (332-334)

**Sede del corso:**

Nome Istituto/Centro \_\_\_\_\_

Indirizzo \_\_\_\_\_

Comune \_\_\_\_\_     (335-337)

Provincia \_\_\_\_\_   (338-339)

## MONITORAGGIO E VALUTAZIONE DEI CORSI IFTS 2000-2001

### Questionario per i tutor

(Si garantisce che i dati raccolti verranno utilizzati a soli fini statistici e trattati nel pieno rispetto di quanto previsto dalla legge 675/96 sulla tutela della privacy)

*Prog. a cura del CED*     (340-343)

### 1. DATI ANAGRAFICI DI BASE

#### 1.1 Sesso

- Maschio  1                      -                      Femmina  2 (344)

1.2 Et    (345-346)

### 2. PROFILO ED ESPERIENZE PROFESSIONALI

#### 2.1 Titolo di studio

- Laurea (spec. \_\_\_\_\_)  1
- Diploma scuola media superiore (spec. \_\_\_\_\_)  2
- Altro titolo (spec. \_\_\_\_\_)  3 (347)

#### 2.2 Condizione professionale (attivit  principale)

- Docente Secondaria Superiore  1
- Docente Centro Formazione  2
- Esperto, consulente  3
- Altro (spec. \_\_\_\_\_)  4 (348)

#### 2.3 Ha gi  fatto altre esperienze nel campo specifico della formazione professionale?

- S , una volta  1
- S , pi  volte  2
- No, mai  3 (349)

#### 2.4 Se s , con quale ruolo?

(Sono possibili pi  risposte)

- Tutor  (350)

- Docente  (351)
  - Altro (spec. \_\_\_\_\_)  (352)
- 1

## 2.5 Ha già partecipato alla sperimentazione dei corsi IFTS?

- Sì, nel 1998-1999  1
- Sì, nel 1999-2000  2
- No  3 (353)

## 2.6 Se sì, con quale ruolo?

(Sono possibili più risposte)

- |                             | 1998-99                  | 1999-00                  |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - Tutor                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Docente                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Altro ruolo (spec. _____) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                             | (354-358)                | (359-363)                |

## 2.7 In questo corso che ruolo ricopre in qualità di tutor? (Sono possibili più risposte)

- Tutor d'aula  (364)
  - Tutor di stage  (365)
  - Entrambi  (366)
- 1

## 2.8 Nell'attuale corso IFTS oltre al tutoring ricopre altri incarichi? (Sono possibili più risposte)

- Sì  1 No  2 (367)

### 3. MOTIVAZIONI ED INTERESSE PER IL CORSO

#### 3.1 Quali sono le ragioni principali che l'hanno convinta a partecipare a questo progetto formativo? (Max 2 risposte)

- Per arricchire il bagaglio delle esperienze  1
  - Per consolidare l'esperienza dello scorso anno  2
  - Per le condizioni retributive  3
  - Per decisione dell'Ente/Istituzione per cui lavoro  4
  - Altro (spec. \_\_\_\_\_)  5
- (368-369)

### 4. L'ATTIVITÀ DI TUTORING: MODALITÀ ATTUATIVE E VALUTAZIONI

#### 4.1 Quanto ritiene utile la partecipazione del tutor alla fase di progettazione del percorso formativo?

- Molto  1
- Abbastanza  2

- Poco  3
- Per nulla  4 (370)

**4.2 Lei personalmente ha partecipato alla fase di progettazione del percorso formativo?**

- Sì  1
- No  2 (371)

**4.3 Se non ha partecipato alla progettazione ritiene che le informazioni ricevute sull'attività da svolgere siano state sufficientemente ampie e dettagliate da consentirle di organizzare al meglio al Sua attività di tutoring nelle sue diverse articolazioni? (Una risposta per riga)**

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
- Attività attinenti la didattica ed il processo formativo (presenza in aula, attività di collegamento docenti/allievi, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (372)
- Attività di tipo organizzativo (orari e tempistica, materiali e strumenti didattici, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (373)
- Attività di tipo amministrativo (controllo presenze, compilazione registri, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (374)
- Attività di controllo e monitoraggio dell'attività formativa (test di valutazione, questionari di monitoraggio, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (375)
- Attività connesse alle misure di accompagnamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (376)
- Attività riguardanti lo stage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (377)
- Altre attività (spec. _____ )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (378)
	1	2	3	4

**4.4 Ha partecipato ad attività di formazione dei formatori?**

- Sì  1 n° ore
- No  2 (379) (380-381)

**4.5 Se sì, è rimasto:**

- Molto soddisfatto  1
- Abbastanza soddisfatto  2
- Poco soddisfatto  3
- Per nulla soddisfatto  4 (382)

**4.6 In qualità di tutor quali attività esplica?**

- Attività attinenti la didattica ed il processo formativo (presenza in aula, attività di collegamento docenti/allievi, ecc.)  (383)

- Attività di tipo organizzativo (orari e tempistica, materiali e strumenti didattici, ecc.)  (384)
- Attività di tipo amministrativo (controllo presenze, compilazione registri, rendicontazione ecc.)  (385)
- Attività di controllo e monitoraggio dell'attività formativa e del clima d'aula (test di valutazione, questionari di monitoraggio, ecc.)  (386)
- Attività di progettazione dello stage in azienda  (387)
- Attività di monitoraggio dello stage in azienda  (388)
- Altre attività riguardanti lo stage  (389)
- Altre attività (spec. \_\_\_\_\_)  (390)

1

#### 4.7 In generale come definirebbe il clima dell'aula? (Max due risposte)

- Interattivo  1
- Conflittuale  2
- Indifferente  3
- Passivo  4
- Cooperativo  5
- Individualistico  6 (391-392)

#### 4.8 Come valuta complessivamente la qualità delle relazioni instaurate con i docenti ed i corsisti?

(Una risposta per colonna)

	Docenti	Corsisti
- Molto soddisfacente	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
- Abbastanza soddisfacente	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
- Poco soddisfacente	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
- Per niente soddisfacente	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
	(393)	(394)

#### 4.9 Se è anche tutor di stage:

##### 4.9.1 ha partecipato alla fase di progettazione dello stage?

- Sì  1 - No  2 (395)

##### 4.9.2 quali difficoltà ha incontrato nell'organizzare questa attività? (Sono possibili più risposte)

- Difficoltà di reperimento delle aziende  (396)
- Difficoltà di carattere logistico (orari, tempi, mobilità)  (397)
- Difficoltà di conciliare il progetto formativo dello stage con la sua realizzazione concreta  (398)
- Difficoltà di comunicare con il responsabile dello stage per conto dell'azienda  (399)

- Altro tipo di difficoltà (spec. \_\_\_\_\_ )  (400)
  - Nessuna difficoltà  (401)
- 1

**4.9.3 in particolare quali problemi ha riscontrato nell'organizzazione dello stage per i corsisti occupati?** (Sono possibili più risposte)

- Difficoltà organizzative legate agli orari di lavoro dei corsisti  (402)
  - Difficoltà a definire le modalità di partecipazione dei corsisti con i rispettivi datori di lavoro  (403)
  - Difficoltà a far riconoscere l'esperienza lavorativa pregressa del corsista -  
- coerente con il percorso formativo - come credito per lo stage  (404)
  - Altra difficoltà (spec. \_\_\_\_\_ )  (405)
- 1

*Per tutti*

**4.10 Può esprimere una valutazione complessiva sull'andamento del corso e dello stage fino a questo momento?**

(Una risposta per colonna)

	Corso	Stage
- Molto positiva	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
- Abbastanza positiva	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
- Poco positiva	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
- Per nulla positiva	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
	(406)	(407)

**4.11 Eventuali suggerimenti**

\_\_\_\_\_    (408-409)

**Denominazione del corso** (indicare per esteso)

\_\_\_\_\_     (410-412)

**Sede del corso:**

Nome Istituto/Centro \_\_\_\_\_

Indirizzo \_\_\_\_\_

Comune \_\_\_\_\_     (413-415)

Provincia \_\_\_\_\_    (416-417)

## MONITORAGGIO E VALUTAZIONE DEI CORSI IFTS 2000-2001

### Questionario per i corsisti

(Si garantisce che i dati raccolti verranno utilizzati a soli fini statistici e trattati nel pieno rispetto di quanto previsto dalla legge 675/96 sulla tutela della privacy)

*Prog. a cura del CED* [ ] [ ] [ ] [ ] (418-421)

### 1. DATI ANAGRAFICI DI BASE

#### 1.1 Sesso

- Maschio  1                      - Femmina  2 (422)

#### 1.2 Età

[ ] [ ] [ ] (423-424)

#### 1.3 Comune di residenza

\_\_\_\_\_ [ ] [ ] [ ] [ ] (425-427)

#### 1.4 Provincia di residenza

\_\_\_\_\_ [ ] [ ] [ ] (428-429)

#### 1.5 Oltre a frequentare il corso svolgi attualmente un'attività lavorativa?

- Sì  1                      - No  2 (430)

#### 1.6 Se sì, indicare:

- Tipo di lavoro
- attinente al titolo di studio conseguito  1
- non strettamente attinente ma adeguato al titolo di studio conseguito  2
- non attinente ed inadeguato al titolo di studio conseguito  3 (431)
- Forma di lavoro
- dipendente tempo pieno  1
- dipendente part time  2
- collaboratore coordinato e continuativo  3
- collaboratore occasionale  4
- autonomo (titolare di partita IVA)  5
- altro (spec. \_\_\_\_\_)  6 (432)

## 1.7 Titolo di studio dei genitori

	Padre	Madre
- Nessun titolo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1
- Licenza elementare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 2
- Licenza media od avviamento professionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 3
- Diploma scuola media superiore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 4
- Laurea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 5
	(433)	(434)

## 1.8 Condizione professionale dei genitori

	Padre	Madre
<i>a) Lavoro dipendente</i>		
- Dirigente, funzionario, professore universitario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1
- Insegnante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 2
- Impiegato e tecnico intermedio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 3
- Impiegato esecutivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 4
- Operaio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 5
- Agricoltore dipendente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 6
<i>b) Lavoro indipendente</i>		
- Imprenditore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 7
- Libero professionista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 8
- Commerciante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 9
- Artigiano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 10
- Agricoltore con azienda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 11
- Familiare coadiuvante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 12
- Altro lavoro autonomo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 13
<i>c) Altra condizione non professionale</i>		
- Pensionato* ( _____       )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 14 (435-436)
- Disoccupato* ( _____       )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 15 (437-438)
- Casalinga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 16
- Invalido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 17
<i>d) Altro ( _____ )</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 18 (439-440) (441-442)

\* Se pensionato/a, disoccupato/a, indicare nell'apposito spazio l'ultima professione svolta tra quelle indicate sopra

## 2. PERCORSI SCOLASTICI ED ESPERIENZE FORMATIVE PRECEDENTI

### 2.1 Titolo di studio conseguito (indicare il più elevato)

- Licenza media inferiore  1
- Attestato di formazione professionale  2
- Diploma scuola secondaria superiore
- Liceo classico  3
- Liceo scientifico  4
- Liceo artistico  5
- Istituto magistrale  6
- Istituto tecnico industriale  7
- Istituto tecnico commerciale, per geometri, per periti aziendali  8
- Istituto d'arte  9
- Istituto professionale  10
- Scuola magistrale  11
- Altro (spec. \_\_\_\_\_)  12  
(443-444)
- Diploma universitario (spec. \_\_\_\_\_)  13  
(445-446)
- Laurea (spec. \_\_\_\_\_)  14  
(447-448) (449-450)

### 2.2 Anno di conseguimento diploma scuola secondaria superiore

19 \_\_\_\_\_ (451-452)

### 2.3 Attualmente sei iscritto all'Università

- Sì  1 - No  2 (453)

### 2.4 Se sì, indicare anno e tipo di corso frequentato

Anno di corso \_\_\_\_\_

\_\_\_\_ (454)

Corso di laurea \_\_\_\_\_

\_\_\_\_ (455-456)

### 2.5 Hai frequentato corsi post-diploma?

- Sì  1 - No  2 (457)

### 2.6 Hai frequentato corsi di informatica?

- Sì  1 - No  2 (458)

### 2.7 Hai frequentato corsi di lingue?

- Sì  1 - No  2 (459)

### 2.8 Hai frequentato altri corsi di formazione professionale?

- Sì  1 - No  2 (460)

### 3. PERCORSI PROFESSIONALI ED ESPERIENZE LAVORATIVE

**3.1 Hai avuto in passato esperienze di lavoro di durata superiore ai 6 mesi?** (Se si lavora escludere l'attuale occupazione)

- Nessuna  1
- Una  2
- Più di una  3 (461)

**3.2 Se sì puoi indicare le caratteristiche dell'ultima esperienza?**

- Tipo di lavoro:
  - attinente al titolo di studio conseguito  1
  - non strettamente attinente ma adeguato al titolo di studio conseguito  2
  - non attinente ed inadeguato al titolo di studio conseguito  3 (462)
  
- Forma di lavoro:
  - dipendente tempo pieno  1
  - dipendente part time  2
  - collaboratore coordinato e continuativo  3
  - collaboratore occasionale  4
  - autonomo (titolare partita IVA)  5
  - altro  6 (463)

**3.3 Complessivamente che cosa hai appreso da queste esperienze lavorative?** (Una risposta per riga)

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
- Conoscenze teorico-pratiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (464)
- Conoscenze di tipo organizzativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (465)
- Capacità di relazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (466)
	1	2	3	4

### 4. MODALITÀ DI ACCESSO E MOTIVAZIONI DI PARTECIPAZIONE AI CORSI

**4.1 Attraverso quali canali sei venuto a conoscenza di questo corso di formazione?**

(Sono possibili più risposte)

- Bandi/annunci pubblici  (467)
  - Annunci sulla stampa  (468)
  - Amici e conoscenti  (469)
  - Centro Orientamento  (470)
  - Attraverso la scuola  (471)
  - Altro (spec. \_\_\_\_\_ )  (472)
- 1

#### 4.2 Perché hai deciso di frequentare questo corso di formazione? (Max 2 risposte)

- Perché strettamente collegato al mio curriculum  1
- Per un mio interesse specifico  2
- Perché costituisce comunque un'opportunità formativa  3
- Per avere maggiori opportunità di lavoro  4
- Per migliorare la mia posizione professionale all'interno della azienda in cui lavoro  5
- Per acquisire maggiori competenze relative alla mia attività professionale  6
- Altro (spec. \_\_\_\_\_)  7 (473-474)

#### 4.3 Le modalità di selezione per l'ammissibilità al corso ti sono sembrate: (max 2 risposte)

- Rapide  1
- Pertinenti  2
- Efficaci  3
- Complesse  4
- Lunghe  5
- Altro (spec. \_\_\_\_\_)  6 (475-476)

### 5. GRADO E MODALITÀ DI INTEGRAZIONE AI PROGRAMMI DEI CORSI

#### 5.1 Come hai trovato i programmi del corso? (Una sola risposta)

- Eccessivamente teorici, astratti  1
- Troppo nozionistici  2
- Troppo sbilanciati sul versante pratico  3
- Equilibrati nell'articolazione tra teoria e pratica  4
- Altro (spec. \_\_\_\_\_)  5 (477)

#### 5.2 Se li hai ritenuti non equilibrati come hai fronteggiato la situazione? (Max 2 risposte)

- Con un impegno individuale  1
- Con la richiesta di supporto allo staff  2
- Con incontri di studio con altri corsisti  3
- Con la richiesta di attività di recupero  4
- Altro (spec. \_\_\_\_\_)  5 (478-479)

#### 5.3 Ritieni i programmi del corso adeguati alle tue competenze in ingresso?

- Sì  1 - No  2 (480)

##### 5.3.1 Se no, perché?

- Sono stati sovradimensionati rispetto alle mie competenze  1
- Sono stati sottodimensionati rispetto alle mie competenze  2 (481)

#### 5.4 Se non li ritieni adeguati come hai fronteggiato la situazione? (Max due risposte)

- Con un impegno individuale  1
- Con la richiesta di supporto allo staff  2
- Con incontri di studio con altri corsisti  3
- Con la richiesta di attività di recupero  4
- Altro (spec. \_\_\_\_\_)  5 (482-483)

### 6. VALUTAZIONI SUI PRINCIPALI ASPETTI DELL'ATTIVITÀ FORMATIVA

#### 6.1 Nella fase di avvio del corso qual è il tuo grado di soddisfazione su : (una risposta per riga)

- |  | Molto                    | Abbastanza               | Poco                     | Per nulla                      |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| - Chiarezza sugli obiettivi del corso        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> (484) |
| - Chiarezza del programma formativo          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> (485) |
| - Accoglienza da parte dello staff formativo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> (486) |
| - Integrazione nel gruppo                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> (487) |
|  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                              |

#### 6.2 Dal punto di vista dei contenuti ti sembra che il programma del corso finora svolto consenta l'acquisizione delle competenze previste?

- Molto  1
- Abbastanza  2
- Poco  3
- Per nulla  4 (488)

#### 6.3 Se ritieni che lo consenta poco o affatto puoi indicare sinteticamente i motivi?

\_\_\_\_\_   (489-490)

#### 6.4 Indica il tuo grado di soddisfazione rispetto ai seguenti fattori: (una risposta per riga)

- |   | Molto                    | Abbastanza               | Poco                     | Per nulla                      |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| - Capacità comunicativa dei docenti                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> (491) |
| - Possibilità di confronto con i docenti            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> (492) |
| - Presenza e ruolo del tutor                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> (493) |
| - Coordinamento didattico dello staff formativo     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> (494) |
| - Rapporti con gli altri corsisti                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> (495) |
| - Metodologie didattiche utilizzate                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> (496) |
| - Qualità dei materiali e degli strumenti didattici | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> (497) |
|   | 1                        | 2                        | 3                        | 4                              |

**6.5 Indica quali metodologie didattiche sono state finora utilizzate ed il tuo grado di soddisfazione sulla loro efficacia attribuendo un punteggio su una scala da 1 a 9: (1=minimo e 9= massimo)**

	Metodologie utilizzate		Metodologie più gradite
- Lezioni teoriche	<input type="checkbox"/>	(498)	<input type="checkbox"/>
- Conferenze, seminari	<input type="checkbox"/>	(499)	<input type="checkbox"/>
- Esercitazioni in aula	<input type="checkbox"/>	(500)	<input type="checkbox"/>
- Lavori di gruppo	<input type="checkbox"/>	(501)	<input type="checkbox"/>
- Laboratori	<input type="checkbox"/>	(502)	<input type="checkbox"/>
- Stages aziendali	<input type="checkbox"/>	(503)	<input type="checkbox"/>
- Visite/viaggi di studio	<input type="checkbox"/>	(504)	<input type="checkbox"/>
- Studio individuale	<input type="checkbox"/>	(505)	<input type="checkbox"/>
- Esercitazioni individuali	<input type="checkbox"/>	(506)	<input type="checkbox"/>

1

**6.6 Indica il tuo grado di soddisfazione rispetto a: (una risposta per riga)**

	Molto	Abbastanza	Poco	Per nulla
- Contenuti appresi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (507)
- Assistenza didattica (docenti e tutor)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (508)
- Rapporti altri corsisti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (509)
- Logistica (ampiezza e luminosità dell'aula, comodità e praticità di tavoli e sedie, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (510)
- Strumentazione d'aula e di laboratori (lavagne luminose, computer, etc. )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (511)
- Organizzazione corso (durata, orari, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> (512)
	1	2	3	4

**6.7 (Se il corsista lavora) Che tipo di difficoltà incontri/hai incontrato a conciliare l'attività corsuale con i tempi del tuo lavoro?**

- Durata del corso eccessiva	<input type="checkbox"/> 1
- Orari del corso scomodi	<input type="checkbox"/> 2
- Orari del corso rigidi	<input type="checkbox"/> 3
- Difficoltà con l'azienda in cui lavoro	<input type="checkbox"/> 4
- Altro tipo di difficoltà (spec. _____ )	<input type="checkbox"/> 5
- Nessuna difficoltà	<input type="checkbox"/> 6 (513)

**6.8 Hai avuto un riconoscimento dell'attività lavorativa e quindi una riduzione/esenzione dello stage?**

- Sì, riduzione parziale	<input type="checkbox"/> 1
- Sì, esenzione totale	<input type="checkbox"/> 2
- No	<input type="checkbox"/> 3 (514)

### 6.9 Se hai comunque fatto lo stage:

- lo hai svolto nella tua azienda con una funzione/ruolo diverso e adeguato al corso  1
- lo hai regolarmente svolto in un'altra azienda  2
- lo hai realizzato con particolari modalità didattiche (ad esempio simulazione)  3 (515)

### 6.10 Se lo hai svolto in azienda:

- lo hai realizzato con modalità organizzative standard  1
- lo hai realizzato con modalità organizzative specifiche (ad esempio con cadenze periodiche o concentrate in un determinato periodo etc.)  2 (516)

*(Per tutti)*

### 6.11 Eventuali suggerimenti

\_\_\_\_\_    (517-518)

### Denominazione del corso frequentato (indicare per esteso)

\_\_\_\_\_     (519-521)

### Sede del corso:

Nome Istituto/Centro \_\_\_\_\_

Indirizzo \_\_\_\_\_

Comune \_\_\_\_\_     (522-524)

Provincia \_\_\_\_\_   (525-526)

Finito di stampare nel mese di giugno 2004  
dalla Rubbettino Industrie Grafiche ed Editoriali  
88049 Soveria Mannelli (Catanzaro)