

FORMARE PER RISULTATI DI APPRENDIMENTO: UN'ANALISI DELLE PRASSI IeFP

*Fabrizio Giovannini
Marta Santanicchia*

32





L'Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (INAPP) è un ente pubblico di ricerca che si occupa di analisi, monitoraggio e valutazione delle politiche del lavoro, delle politiche dell'istruzione e della formazione, delle politiche sociali e, in generale, di tutte le politiche economiche che hanno effetti sul mercato del lavoro.

Nato il 1° dicembre 2016 a seguito della trasformazione dell'Isfol e vigilato dal Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, l'Ente ha un ruolo strategico — stabilito dal decreto legislativo 14 settembre 2015, n. 150 — nel nuovo sistema di governance delle politiche sociali e del lavoro del Paese.

Inapp fa parte del Sistema statistico nazionale (SISTAN) e collabora con le istituzioni europee. Da gennaio 2018 è Organismo intermedio del PON Sistemi di politiche attive per l'occupazione (SPAO) per svolgere attività di assistenza metodologica e scientifica per le azioni di sistema del Fondo sociale europeo ed è Agenzia nazionale del programma comunitario Erasmus+ per l'ambito istruzione e formazione professionale. È l'ente nazionale all'interno del consorzio europeo ERIC-ESS che conduce l'indagine European Social Survey.

Presidente: *Sebastiano Fadda*

Direttore generale: *Santo Darko Grillo*

Riferimenti

Corso d'Italia, 33
00198 Roma
Tel. +39.06.85447.1
web: www.inapp.org

Contatti: editoria@inapp.org

Collana a cura di Pierangela Ghezzi

Il Paper propone un dispositivo di analisi per riconoscere le diverse articolazioni e il grado di adozione dell'approccio per risultati di apprendimento nelle prassi formative. Inoltre, presenta i risultati e le riflessioni in esito ad una prima applicazione di tale dispositivo nell'ambito dell'Indagine sui formatori della IeFP e la qualità del sistema, svolta da Inapp (2018-2019) tra le attività del PNR per la qualità dell'Istruzione e formazione professionale.

Il presente contributo è stato redatto da Inapp in qualità di Organismo Intermedio del PON SPAO FSE 2014-2020 Azione 10.1.8 Ambito di attività 1.

Questo testo è stato sottoposto con esito favorevole al processo di peer review interna curato dal Comitato tecnico scientifico dell'Istituto.

Un sentito ringraziamento a Maria Grazia Accorsi per il generoso supporto nel percorso di ricerca.

Gruppo di lavoro: Carlini D., Crispolti E., Evangelista L., Giovannini F., Santanicchia M.

Autori

Fabrizio Giovannini, Inapp (cap. 1; Conclusioni)
(f.giovannini@inapp.org)

Marta Santanicchia, Inapp (Introduzione; cap. 2)
(m.santanicchia@inapp.org)

Testo chiuso: settembre 2021

Pubblicato: febbraio 2022

Coordinamento editoriale

Costanza Romano

Impaginazione

Valentina Valeriano

Le opinioni espresse in questo lavoro impegnano la responsabilità degli autori e non necessariamente riflettono la posizione dell'Ente.

Alcuni diritti riservati [2022] [INAPP]

Quest'opera è rilasciata sotto i termini della licenza Creative Commons Attribuzione — Non commerciale — Condividi allo stesso modo 4.0. Italia License.

(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)



ISSN 2533-2996

ISBN 978-88-543-0246-4

ABSTRACT

FORMARE PER RISULTATI DI APPRENDIMENTO: UN'ANALISI DELLE PRASSI IeFP

L'adozione dell'approccio per risultati di apprendimento coinvolge le diverse sfere dell'azione formativa, nell'obiettivo di mettere la persona in grado di sviluppare saperi e di mobilitare il complesso delle proprie risorse, per fronteggiare sfide e compiti significativi, in un sistema di *expected outcomes* accuratamente progettato. In questo senso esiste una stretta interdipendenza tra l'analisi degli standard formativi, l'individuazione dei risultati di apprendimento, e la pianificazione di percorsi che prevedano le esperienze di apprendimento più efficaci in un coerente disegno di valutazione di quanto acquisito. Il Paper propone un dispositivo di analisi per riconoscere le diverse articolazioni e il grado di adozione dell'approccio per risultati di apprendimento nelle prassi formative. Inoltre, presenta i risultati e le riflessioni in esito ad una prima applicazione del dispositivo nell'Indagine di campo sui formatori della IeFP e la qualità del sistema. L'indagine, rivolta ad un campione di oltre 500 formatori, è stata svolta nel biennio 2018-2019 da Inapp nell'ambito delle attività del Reference Point Nazionale per la qualità dell'Istruzione e formazione professionale.

PAROLE CHIAVE: IeFP, risultati dell'apprendimento, valutazione dei risultati dell'apprendimento

TRAINING FOR LEARNING OUTCOMES: AN ANALYSIS OF IVET PRACTICES

The adoption of the learning outcomes approach involves the different areas of training, with the goal of enabling people to develop knowledge and mobilize their resources to face significant challenges and tasks, within a carefully designed expected (learning) outcomes system. In this sense, there is a close relationship between the analysis of training standards, identification of learning outcomes, and design of training pathways, which include the most effective learning experiences, in a coherent assessment process of what has been acquired. The Paper proposes an analytical tool to recognize the different articulations and the level of adoption of the learning outcomes approach in training practices and provides the results and suggestions from the first application of the tool in the survey on IVET trainers and the quality of the system. This Survey, aimed at a sample of over 500 trainers, was carried out in 2018-2019 by Inapp as part of the activities of the EQAVET National Reference Point.

KEYWORDS: vocational education and training, learning outcomes, assessment of learning outcomes

PER CITARE IL PAPER: Giovannini F., Santanicchia M. (2022), *Formare per risultati di apprendimento: un'analisi delle prassi IeFP*, Inapp Paper n.32, Roma, Inapp



INDICE

Introduzione.....	5
1 Dispositivo di analisi dell'approccio per risultati di apprendimento nelle prassi formative	9
1.1 Progettazione del percorso	12
1.2 Realizzazione didattica del percorso.....	20
1.3 Verifica, valutazione e valorizzazione dei risultati di apprendimento	26
2 L'approccio per risultati di apprendimento nelle prassi dei formatori di IeFP.....	30
2.1 Un profilo dei formatori intervistati e le funzioni svolte.....	33
2.2 Presidio delle attività di progettazione.....	34
2.3 Realizzazione didattica del percorso e verifica degli apprendimenti.....	37
Conclusioni	39
Bibliografia	44



INTRODUZIONE

Il Paper presenta un dispositivo di analisi dell'approccio per risultati di apprendimento (*learning outcomes*) nelle prassi formative e gli esiti di una prima applicazione di tale dispositivo nel contesto della IeFP. Questo lavoro si colloca nelle attività realizzate da Inapp, sia a valere sul Pon Spao che sul Piano Istituzionale dell'Istituto, volte a promuovere la conoscenza e lo sviluppo della filiera lunga o filiera verticale della formazione tecnico-professionale (IeFP, IFTS, ITS). Il gruppo di ricerca opera fornendo un presidio conoscitivo stabile sui 'numeri' dell'offerta formativa IeFP e IFTS¹ ed effettua approfondimenti specifici. In particolare, il fronte di approfondimento a cui si riconduce il presente lavoro riguarda il tema del trattamento delle competenze e cioè l'analisi, in una logica di *policy advice*, della distanza tra i principi teorici e le articolazioni tecnico-metodologiche assunte nei corredi normativi dei segmenti formativi della filiera lunga, da un lato, e le pratiche realmente messe in atto a livello locale dalle amministrazioni regionali e dai centri di formazione, dall'altro. Mutuando le calzanti parole di Castoldi, si cerca in sostanza di capire quanto sia ancora diffuso un "doppio registro", quello "aulico dei documenti, proiettato verso le competenze, e quello triviale del lavoro quotidiano" (2017, 102), e lo si fa attraverso la definizione di modelli di riconoscimento sul campo, funzionali a leggere le prassi locali e pensati per promuovere l'auto-lettura delle pratiche agite da parte degli stessi attori territoriali.

Esplicitando meglio il concetto di trattamento delle competenze, in termini di servizio/i alle persone, esso va ad individuare, secondo la definizione che ne è stata data nel gruppo di ricerca, quell'insieme di processi, dispositivi e servizi (attivabili/attivati nei territori), che hanno al centro le competenze e il loro valore di uso e di scambio (es. certificazione; riconoscimento dei crediti ecc.), necessari alla valorizzazione delle competenze personali, sociali e tecnico professionali e all'incontro tra domanda e offerta di competenze e lavoro². Tra i vari fronti del trattamento si collocano i servizi per l'apprendimento formale, a cui si possono ricondurre anche gli sforzi progettuali, metodologici e organizzativi che le istituzioni formative compiono, o possono potenzialmente compiere, per incrementare e migliorare la capacità dei percorsi di apprendimento di sviluppare competenze. In tale prospettiva si rivela riferimento fondamentale il concetto di "competenza" come "comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale" (Raccomandazione EQF 2008; 2017), una definizione che, focalizzandosi sulla riconosciuta (comprovata) mobilitazione di risorse diversificate (integrata) in un contesto (situata), si ritiene contenga gli elementi salienti di un concetto che si è evoluto nel tempo, e ancora molto dibattuto nei suoi confini di significato. Il traguardo finale, non solo di acquisire saperi, ma di riuscire a dimostrarli in azione, in coerenza a quanto avviene nella vita reale

¹ Per approfondire sulla filiera lunga IeFP-IFTs-ITS, soprattutto in termini di diverso spessore numerico delle filiere ed esiti occupazionali, si rimanda a: Inapp (2019); Zuccaro (2020); Carlini e Crispolti (2020).

² Nell'ambito del trattamento delle competenze si fanno rientrare: servizi di sistema per la messa in trasparenza delle competenze (definizione standard minimi; gestione dei repertori di qualifiche ecc.); servizi per l'apprendimento formale; servizi per la valorizzazione delle competenze (certificazione delle competenze ecc.); servizi per la navigazione nel sistema (supporto alla ricerca attiva di lavoro ecc.); si veda per una trattazione più estesa del concetto par. 1.1 Trattamento delle competenze e integrazione dei servizi in Giovannini e Santanicchia (2021a).



delle persone e nel lavoro, necessita di allenamento. In tal senso, i contesti formativi, grazie agli avanzamenti della ricerca educativa e ad una fertile produzione normativa internazionale e nazionale in ambito scolastico e formativo, sono chiamati ad un ripensamento urgente e profondo delle proprie istanze e modalità, nella direzione di una didattica per competenze e di traguardi di competenze.

Ai concetti sopra definiti (trattamento delle competenze, competenza) si aggiunge qui un ulteriore elemento da fissare, e cioè quello di approccio per risultati di apprendimento assunto nello sviluppo del presente lavoro. Questo concetto, di consolidata tradizione anglosassone, è stato promosso nella Raccomandazione EQF (2008) con l'obiettivo di proporre una modalità comune di descrizione dei titoli e delle qualifiche dei diversi paesi europei, che li rendesse più confrontabili tra di loro, indicando ciò che una persona "conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo di apprendimento" espresso in termini di "conoscenze, abilità, autonomia e responsabilità" (EQF 2017). I risultati di apprendimento così inquadrati, sui quali poggia la declinazione anche del nostro quadro nazionale delle qualificazioni³, intercettano la dimensione degli *expected outcomes* (Cedefop 2011). Quest'ultimi indicano i risultati che si ritiene debbano essere raggiunti a conclusione di un determinato processo di apprendimento e ad uno specifico livello di apprendimento, sui quali è opportuno basare il lavoro di progettazione e costruzione didattica, andando a cogliere le diversificate componenti manifeste e valutabili. In questo lavoro il concetto di approccio per risultati di apprendimento è preferito a quello di approccio *competence-based* nella sostanza equivalente, in quanto si ritiene più immediatamente assonante con la logica, si potrebbe dire universale, della "progettazione a ritroso" (Wiggins e McTighe 2004), su cui si basa il dispositivo di riconoscimento e analisi qui definito e adottato; posto infatti che la VET, e la IeFP in particolare (con l'impianto di standard multilivello e il recente rinnovamento del repertorio nazionale ancorato allo standard professionale), siano terreni già molto avanzati rispetto al recepimento del linguaggio delle competenze, l'uso del concetto di risultati di apprendimento ha il senso di sottolinearne la trasversalità e l'applicabilità a tutti i contesti educativi e formativi, dalla VET alla *general education*⁴.

Ciò precisato, le modalità di apprendimento, non esclusivamente, ma peculiarmente associate all'acquisizione di risultati di apprendimento, si caratterizzano come attive, esperienziali, basate su compiti dotati di senso e il più possibile reali, in grado di favorire gli studenti nel loro progressivo divenire competenti. L'obiettivo è mettere la persona in grado di mobilitare e mostrare in sede valutativa il complesso delle proprie risorse per fronteggiare in modo adeguato i compiti e i problemi che gli sono affidati. Tale opzione, alla quale risponde con coerenza il nuovo quadro normativo della IeFP, persegue una vera padronanza del sapere, e il raggiungimento di un "apprendimento significativo", che vale la pena richiamare nei suoi tratti distintivi (Jonassen *et al.* 2007), come attivo (consapevole e responsabile), costruttivo (il soggetto integra le nuove conoscenze con le precedenti),

³ Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, decreto 8 gennaio 2018, Istituzione del quadro nazionale delle qualificazioni rilasciate nell'ambito del sistema nazionale di certificazione delle competenze di cui al decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 (18a00411) (GU Serie generale n. 20 del 25-01-2018).

⁴ "Some types of learning outcomes may not be able to satisfy this requirement for contextual specification for example, those defining curricula in general education (...). (...) competence-based qualifications are one example of how learning outcomes-based approaches are used" (Cedefop 2011, 13).



collaborativo (il soggetto lavora in una comunità costruttiva), intenzionale (il soggetto è coinvolto fattivamente nel conseguimento di obiettivi conosciuti e condivisi), conversazionale (perché è forte la dimensione dialogica dell'apprendimento), contestualizzato (i compiti assumono significatività nel mondo reale) e riflessivo (il soggetto riflette sui processi e sulle decisioni).

La didattica basata sull'approccio per risultati di apprendimento, potenzialmente trasversale ai diversi contesti educativi e formativi, costituisce la leva fondamentale attraverso la quale affrontare le principali sfide della filiera lunga, a partire dalla IeFP (Nicoli 2012), poiché si muove in direzione di un superamento sia della separazione tra discipline teoriche e discipline pratiche, sia della tendenza ad insegnare sulla base di una prospettiva basata essenzialmente su abilità e procedure, dove si pone l'enfasi esclusivamente sull'acquisizione da parte dell'allievo di routine operative basate su sequenze prestabilite. Occorre invece stimolare i giovani a fronteggiare compiti e problemi che contemplino anche l'imprevisto, nella prospettiva dell'autonomia e della responsabilità.

In sintesi, tutti i contesti di apprendimento, a partire dai primi anni di scuola, come ricordano le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MI - Ministero dell'Istruzione 2012), sono chiamati ad un salto di qualità, con una cultura della progettazione che punti a mettere in campo, nella coerenza a traguardi di competenze dati, "le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con attenzione all'integrazione fra le discipline ..." (*ibidem*, p. 24), finalizzando "l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo" (*ivi*, p. 25); ponendo quindi attenzione anche alle competenze chiave, specie quelle cosiddette trasversali o soft skills.

Il processo dinamico di costruzione del design dell'intervento formativo ancorato alla logica dei risultati di apprendimento, in fase preparatoria e poi nel corso della realizzazione del progetto formativo, deve tener conto di fattori di sistema (il posizionamento della qualifica/titolo nel quadro nazionale; l'articolazione degli standard) e contestuali (allievi, docenti, risorse logistiche e strumentali ecc.) e di dimensioni (metodologico-didattica e organizzativa) di natura differente, che sono interdipendenti e che si influenzano reciprocamente, richiedendo la cooperazione di diversi soggetti impegnati nella gestione, amministrazione, realizzazione della didattica e dei servizi.

Su questi prioritari e complementari ambiti di presidio e a partire dalle riflessioni sin qui esposte, si è ritenuto importante cogliere i passaggi chiave che nelle prassi formative connotano (o anche disattendono) il recepimento e l'adozione della logica dei risultati di apprendimento, definendo e impiegando un dispositivo di analisi, basato su indicatori messi a punto per poter rilevare nelle prassi formative la conformità in tre aree di attività: la progettazione del percorso a partire dalla contestualizzazione dello standard, la realizzazione didattica e, infine, la verifica, valutazione e valorizzazione dei risultati di apprendimento. Ai fini di un agevole utilizzo operativo, i contenuti di tale dispositivo sono stati espressi per lo più in una forma di check list di controllo riguardo la presenza/assenza di presidio degli snodi ritenuti essenziali per acquisire un grado sostenibile di conformità alla logica dei risultati di apprendimento.

Sul piano applicativo, si è inteso analizzare, come primo ambito di approfondimento, le modalità effettivamente adottate nelle prassi formative IeFP correnti. Un'occasione di rilevazione sul campo è



stata offerta dall'Indagine sui formatori della IeFP e la qualità del sistema, svolta nel biennio 2018-2019 da Inapp nell'ambito delle attività del Reference Point Nazionale per la qualità dell'Istruzione e formazione professionale e del Piano di attività 2017/2019, cofinanziato da Anpal e dalla Commissione europea. In particolare, una batteria di item, formulata a partire dagli indicatori del dispositivo, è stata specificatamente mirata a verificare alcuni aspetti di implementazione dell'approccio per risultati di apprendimento su un campione di 521 formatori (rilevazione CATI-CAWI), coinvolti nei processi di progettazione, coordinamento ed erogazione dei percorsi formativi di IeFP⁵.

Il presente lavoro, quindi, socializza prime evidenze in esito alla circoscritta analisi in applicazione del dispositivo nella IeFP (cap. 2), che supporteranno ulteriori approfondimenti nell'ambito della stessa e delle altre filiere formative. In apertura (cap. 1) ampio spazio è stato riservato alla descrizione del dispositivo di analisi, con le sue basi concettuali e gli indicatori di coerenza all'approccio per risultati di apprendimento, nell'intento di supportare un'auto-lettura delle prassi agite e un'assunzione sempre più integrata di tale approccio nei diversi ambiti di azione formativa. Questo si auspica con particolare incisività nella valutazione che, strategicamente anteposta al design del percorso formativo secondo la logica della progettazione a ritroso, è invece, come noto e come risulterà dai formatori interpellati, ancora in coda alle priorità progettuali, nei tempi e anche nelle modalità. La valutazione è invece un campo rivelatore della profondità di intenti sottesa a processi di 'innovazione' nei contesti formativi, che non si riducano a poco più di operazioni estetiche. Tale nodo critico dell'azione formativa è evidenziato dalle indicazioni espresse dalla ricerca internazionale (in primis OECD-PISA 2018), alla quale anche la valutazione di sistema in Italia si allinea (INVALSI), con l'adozione di un concetto di valutazione in cui si chiede alla persona di mettere in relazione i propri saperi con elementi di realtà, nell'ambito di situazioni problematiche con cui misurarsi (Castoldi 2016, 18-20). Nelle conclusioni infine sono proposte alcune linee di riflessione soprattutto riguardanti l'impatto organizzativo e lo sforzo necessario per la formazione dei formatori, in una prospettiva di adozione globale, durevole e proficua dell'approccio per risultati di apprendimento, inteso innanzitutto come una delle componenti di servizio del trattamento delle competenze.

⁵ Per la descrizione e gli esiti complessivi dell'indagine si rimanda a Carlini ed Evangelista (2020).



1 DISPOSITIVO DI ANALISI DELL'APPROCCIO PER RISULTATI DI APPRENDIMENTO NELLE PRASSI FORMATIVE

Fare formazione in modo coerente alla logica dei risultati di apprendimento evoca inevitabilmente la transizione verso un nuovo paradigma di riferimento, e tale tema è stato oggetto di grande interesse nel dibattito scientifico di questi anni, per le sue implicazioni sul piano dell'innovazione delle opzioni pedagogiche, dell'allestimento e composizione delle prassi formative e dell'indirizzo delle politiche per l'apprendimento.

Nell'opera dialettica di riflessione e confronto alimentata su scala internazionale, particolarmente incisiva è stata l'azione condotta dai due autori statunitensi Wiggins e McTighe⁶, che in *Fare Progettazione*, si fanno promotori di una proposta didattica mirata a facilitare la comprensione significativa e profonda dei contenuti curriculari, ovvero finalizzata allo sviluppo della capacità di comprendere il senso e trasferire gli apprendimenti nei propri contesti di vita, offrendo "(...) una modalità per progettare e reimpostare qualsiasi tipo di insegnamento" (2004, 26). Il conseguimento di una tale comprensione, da un lato, richiama pienamente il concetto di competenza, sottolineando la consapevolezza del significato e delle potenzialità di tale saper agire e la padronanza nel metterlo in gioco nei diversi contesti di esercizio (formali, informali, professionali, sociali, personali ecc.) e, dall'altro, indica una immediata ricaduta operativa, affermando che le progettazioni curriculari più efficaci sono quelle a ritroso (*backward design*):

(...) molti insegnanti iniziano dai libri di testo, dalle lezioni preferite e da attività che hanno usato per molto tempo anziché far emergere quegli strumenti dagli scopi o dagli standard stabiliti come traguardo. In altre parole sosteniamo il contrario: si inizia dalla fine, i risultati desiderati (scopi e standard), e poi si ricava il curriculum dalle evidenze dell'apprendimento (le prestazioni) richieste dallo standard e dall'insegnamento necessari per abilitare gli studenti a funzionare adeguatamente (*ivi*, p. 30).

Nella progettazione a ritroso si determina un'inversione logica tra il momento progettuale e il momento valutativo, se pensati in successione lineare, e si propone un approccio progettuale che muove da alcune scelte valutative per svilupparne, poi, le implicazioni sulla progettazione didattica.

Si tratta, in altri termini, di anteporre questioni tipicamente valutative alla strutturazione del percorso progettuale, allo scopo di poterlo riguardare in relazione ad un'idea di apprendimento definito ed articolato. Da ciò discende la successiva pianificazione delle attività e delle esperienze di apprendimento, che consentiranno agli allievi di affrontare adeguatamente le richieste previste a conclusione del tracciato formativo. Il percorso a ritroso si concretizza in alcuni passaggi chiave, tra loro logicamente interconnessi e integrati nel consentire lo sviluppo di unità di apprendimento, che riguardano: l'identificare i risultati di apprendimento che si intende sviluppare attraverso il percorso formativo, in termini di comprensione profonda; il determinare quali evidenze di accettabilità

⁶ Per conto della *Association Supervision for Curriculum Development (ASCD)*, autorevole comunità di professionisti dell'educazione (insegnanti, dirigenti, consulenti, ed esperti) presente in oltre cento Paesi con lo scopo di supportare la qualità dei processi di insegnamento/apprendimento.



consentiranno di verificare il livello di comprensione profonda raggiunto dagli studenti; il pianificare il percorso didattico che si intende realizzare per sviluppare i risultati di apprendimento attesi.

Tale approccio evidenzia, in alternativa all'impostazione tradizionale, un'attenzione focalizzata sui risultati del processo di apprendimento, intesi come il punto di arrivo di un'azione costruttiva in un percorso di composizione del sapere e della realtà e non come dei semplici dati oggetto di trasmissione unidirezionale e di ricezione passiva.

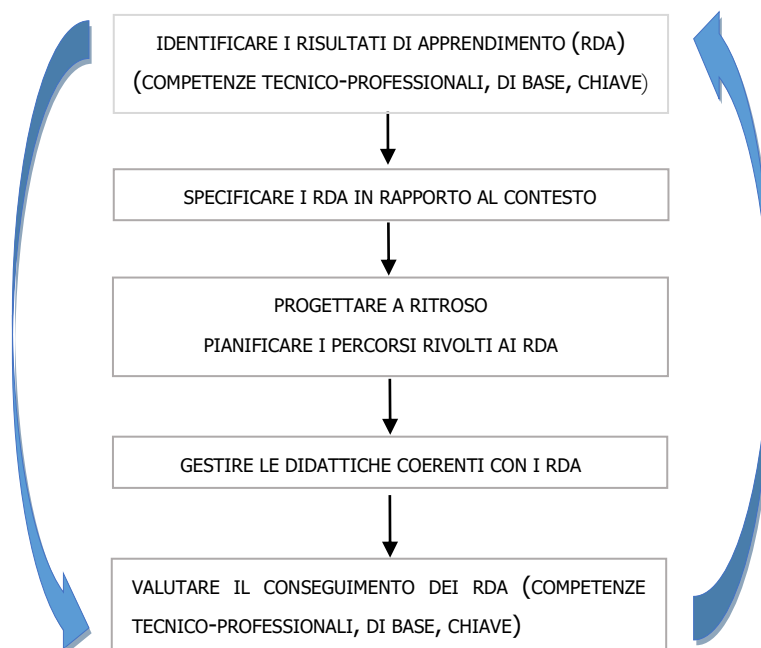
Sulla base di quanto detto, un processo formativo centrato sui risultati di apprendimento adeguatamente condotto, nella sua accezione di riferimento idealtipico, dovrebbe prevedere (figura 1):

- l'individuazione dei risultati di apprendimento sulla base degli standard di riferimento del percorso (tecnico-professionali, di base e relativi alle competenze chiave);
- la specificazione contestualizzata dei risultati di apprendimento (in ragione del livello di scolarità/annualità del percorso, qualifica, caratteristiche dei soggetti coinvolti, risorse disponibili interne ed esterne);
- la progettazione a ritroso a partire dai risultati di apprendimento che si intende perseguire;
- l'articolazione del percorso in unità di apprendimento auspicabilmente interdisciplinari, flessibili e aperte alle pratiche di personalizzazione;
- l'adozione di metodologie didattiche, occasioni e ambienti di apprendimento coerenti e favorevoli alla prospettiva di esercizio di competenze, in quanto: attive, esperienziali, basate su compiti dotati di senso e il più possibile reali, cooperative, riflessive, che prevedano autovalutazione degli apprendimenti, attente al clima e agli apprendimenti emozionali, in grado di utilizzare e valorizzare le potenzialità del territorio (imprese, centri di ricerca, biblioteche, musei, monumenti, expertise ecc.);
- la valutazione degli apprendimenti e per gli apprendimenti, in itinere e finale, agita secondo criteri di: valutazione autentica (basata su evidenze raccolte attraverso il fare per apprendere); valida e attendibile (basata su evidenze coerenti con i risultati di apprendimento che si intende valutare; in numero sufficiente per esprimere un giudizio credibile; basata su apporti diversi, e comprendente anche la autovalutazione, e la valutazione tra pari) e realizzata secondo criteri, indicatori e strumenti di valutazione coerenti e trasparenti in riferimento ai risultati di apprendimento.

Nel suo complesso, dunque, la qualità di un processo basato sui risultati di apprendimento consente flessibilità nell'impiego degli standard, favorendone l'adattamento funzionale ad una pluralità di contesti ed esigenze (personalizzazione), conferisce responsabilità agli operatori dell'apprendimento, guidandoli in un processo di coerenza con gli input (allievi, territorio, vincoli e risorse) e trasparenza del progetto didattico e della valutazione, facilitando la comunicazione verso allievi, famiglie e stakeholder e migliorando l'accountability del servizio formativo.



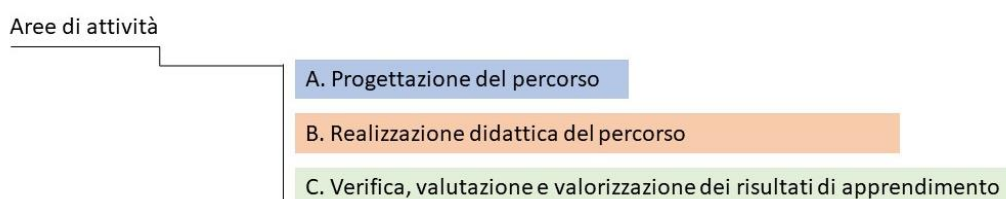
Figura 1 Processo di assunzione dei risultati di apprendimento nell'intervento formativo



Fonte: elaborazione Inapp 2021

A partire dall'opera degli autori statunitensi, e in generale dai contributi e delle indicazioni ritenute più autorevoli e significative sul tema nel dibattito tecnico-scientifico internazionale e negli orientamenti socio-istituzionali assunti in Europa e nel Paese sul piano delle *learning policies*, si è proceduto alla definizione del dispositivo di riconoscimento qui proposto, con il sistema di indicatori messo a punto per rilevare nelle prassi formative una conformità all'approccio per risultati di apprendimento. Gli indicatori sono stati espressi per lo più in forma di check list di controllo (presenza/assenza di presidio), fatta eccezione per alcuni focus specifici in forma di domanda aperta. Il processo centrato sui risultati di apprendimento si presenta articolato in tre aree di attività da presidiare in un percorso formativo: A) Progettazione del percorso; B) Realizzazione didattica del percorso; C) Verifica, valutazione e valorizzazione dei risultati di apprendimento (figura 2).

Figura 2 Dispositivo di analisi: aree di attività



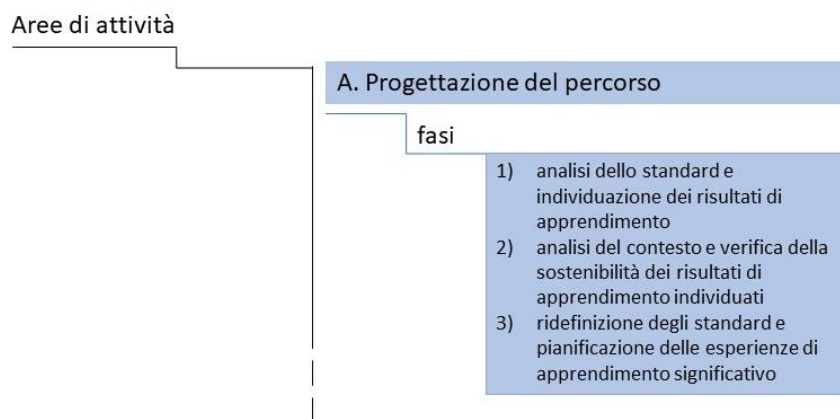
Fonte: elaborazione Inapp 2021



1.1 Progettazione del percorso

La prima area di attività (A) di progettazione del percorso è di fondamentale presidio per allestire un'offerta formativa centrata sull'approccio per risultati di apprendimento. In questa prima area sono state individuate tre fasi di lavoro, distinte a fini analitici e strettamente interconnesse e ricorsive nella realtà formativa: una prima di analisi dello standard e individuazione dei risultati di apprendimento del percorso; una seconda di analisi del contesto e verifica della sostenibilità dei risultati di apprendimento individuati; infine, una terza di ridefinizione degli standard e pianificazione delle esperienze di apprendimento significativo (figura 3).

Figura 3 Dispositivo di analisi: fasi dell'area di attività A



Fonte: elaborazione Inapp 2021

1) Analisi dello standard e individuazione dei risultati di apprendimento.

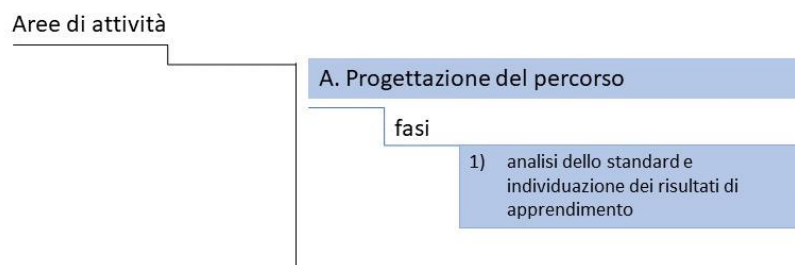
Per affrontare la prima fase dell'area di attività di progettazione del percorso (figura 4) è utile richiamare ancora Wiggins e McTighe, con particolare riferimento all'opera (2012) in cui si occupano del tema denominato disimballaggio degli standard (*unpacking standards*), chiarendo alcuni aspetti attorno ai quali si annidano le più frequenti distorsioni interpretative in merito al valore d'uso e al senso dei riferimenti minimi di un percorso di apprendimento. Innanzitutto gli standard da soli non sono un curriculum, un curriculum invece funziona/lavora con gli standard per inquadrare esperienze di apprendimento ottimali e incarna i modi migliori per onorare gli obblighi minimi del percorso di apprendimento di un allievo, integrando e finalizzando gli standard formativi e rendendo l'apprendimento il più coinvolgente ed efficace possibile. Considerando un'analogia con l'opera di costruzione e ristrutturazione di una casa, gli autori assimilano gli standard al codice edilizio, di cui architetti e costruttori devono tenere conto, ma che non coincide di certo l'opera.

Per poter essere funzionalmente utilizzati, inoltre, gli standard e la maggior parte delle dichiarazioni di obiettivo necessitano di essere analizzati in profondità, per cogliere le intenzioni di lungo termine ad essi sottese e focalizzare correttamente le unità di apprendimento. Essi possono essere infatti piuttosto opachi e spesso variano in termini di chiarezza, complessità e specificità: alcuni sono ampi, trasversali a molti percorsi e livelli di valutazione; altri sono dal contenuto ristretto e specifico. Alcuni si riferiscono a



contenuti che devono essere insegnati; altri fanno riferimento ai livelli di prestazione che devono essere raggiunti. In effetti, uno standard rappresenta dei principi chiave che richiedono una costante riflessione e discussione e questo è ciò che si intende quando si afferma che i formatori devono spaccettare gli standard nei contesti d'uso specifici e locali. Il significato pratico di uno standard non è evidente anche se la sua formalizzazione è chiara, e c'è sempre bisogno di analizzare a fondo il testo pertinente per dedurre un ragionevole standard di prestazione (performance) e correlare quindi il lavoro svolto dagli studenti in modo soddisfacente allo standard di riferimento. Un'altra ragione per il disimballaggio ha a che fare con il fatto che gli standard sono tipicamente scritti in modo gerarchico. In molti documenti, il primo livello è la dichiarazione più ampia e completa, e il secondo e il terzo livello sono in genere più concreti e strettamente focalizzati.

Figura 4 Dispositivo di analisi: prima fase dell'area di attività A



Fonte: elaborazione Inapp 2021

L'interpretazione scrupolosa dello standard è il motivo per cui non è ridondante né superfluo procedere ad una sua chiarificazione. Tale azione fornisce la prova che gli standard sono stati decompressi in modo trasparente, e mostra come i diversi obiettivi si relazionino correttamente tra loro. Quindi, piuttosto che semplicemente raggruppare tutti gli standard insieme e chiamarli obiettivi di una unità di apprendimento, vale la pena esaminare con attenzione ogni standard e posizionare i suoi componenti, sia dichiarati che impliciti, nella dimensione appropriata.

Tenendo conto di tali precauzioni e facendo attenzione alla necessità di strumenti pratici nel lavorare su tale fronte, sono offerti (tabella 1) i seguenti cinque suggerimenti per il disimballaggio degli standard (Wiggins e McTighe 2012).

Andando ora a declinare il tema della specificazione dello standard nel contesto della IeFP, è noto come i risultati di apprendimento indicati negli standard nazionali siano formalizzati con modalità a banda larga, in quanto vevoli per una pluralità di contesti e situazioni. Tale flessibilità, per chi si occupa di progettazione formativa, si conserva anche nel caso dello stesso profilo regionale, sia pure in grado ridotto, considerata la prossimità al territorio e ai fabbisogni da questo espressi, nella logica che più è ampio lo spazio nel quale gli standard si applicano e hanno valore, tanto più generale sarà la forma linguistica utilizzata.

**Tabella 1** Suggestimenti per il disimballaggio degli standard

1.	Guardare tutti i verbi chiave per chiarire ed evidenziare delle valide performance dello studente.
2.	Considerare attentamente e debitamente i sostantivi ricorrenti che segnalano grandi idee, ovvero concetti chiave, principi, temi e argomenti che possono essere trasformati in domande e intendimenti fondamentali. Gli standard possono suggerire anche possibili domande essenziali e significati che potrebbero essere utili ai fini della pianificazione didattica.
3.	Identificare e analizzare gli aggettivi chiave e avverbi per determinare criteri di punteggio e rubriche validi, relativi alla prestazione di successo. Le specificazioni di verbi e sostantivi possono fornire un modo utile ed efficace per costruire una serie di rubriche locali per garantire che la valutazione sia basata su standard e coerente ai compiti assegnati.
4.	Identificare e/o dedurre gli obiettivi di apprendimento a lungo termine, osservando da vicino gli standard e gli indicatori di più alto livello.
5.	Considerare gli standard in termini di obiettivo a lungo termine di una performance autonoma. Per sottolineare l'aspetto del trasferimento (apprendimento), è opportuno evidenziare l'idea che gli studenti debbano assicurare performance di contenuto. Il modo più concreto e utile per fare questo è rendere esplicito e scrivere chiaramente ciò che purtroppo è implicitamente contenuto nella maggior parte degli standard. Gli studenti devono essere in grado di usare i contenuti in modo autonomo, senza la necessità di un ampio <i>scaffolding</i> , promemoria e suggerimenti.

Fonte: elaborazione Inapp 2021

Specificare gli standard traendone risultati di apprendimento chiari e comprensibili è una operazione che presenta ricadute fondamentali per le persone: i soggetti in formazione hanno la possibilità di sviluppare consapevolezza sul proprio percorso formativo, sui traguardi ai quali si mira e su ciò che viene giudicato in uscita, permettendo a tutti gli attori di partecipare al processo, attivando la collaborazione, sollecitando la motivazione degli studenti, impegnando i docenti e le istituzioni formative a perseguirli con determinazione e responsabilità, rendendone conto. Oltre ad un'esigenza di trasparenza, la specificazione dei risultati di apprendimento si rende necessaria perché i *learning outcomes* possano essere validi per il contesto di riferimento, praticabili, esigibili.

Specificare e contestualizzare non è un'operazione arbitraria, ma è la condizione stessa della praticabilità e della conservazione dei vantaggi che derivano dall'operare in un contesto di standard, a patto che resti visibile la riconducibilità allo standard stesso. Ciò serve a garantire che non si produca un effetto di diversificazione incontrollato, ad esempio tra i diversi contesti regionali, che potrebbe vanificare la ragione d'essere della proposta di mete di apprendimento comuni, riportando all'isolamento le realtà locali, alla frammentazione, all'impossibilità di scambiare, comunicare, confrontare, al rischio di non equità.

Considerato, dunque, che, nei limiti e negli ambiti consentiti, manipolare i referenziali nazionali è legittimo, la prima fase nell'area di attività dedicata alla progettazione del percorso formativo, riguarda la rilevazione ed analisi dei risultati di apprendimento contenuti negli standard, sollecitando le intersezioni tra le risorse di ogni specifica disciplina (il punto di vista, il linguaggio, i contenuti specifici ecc.), per il perseguimento dei diversi traguardi proposti nello standard.

Di seguito si propongono, in termini di check list (punti 1 e 2) le opzioni operative che si intendono rappresentative di una analisi collettiva da parte del team dei formatori dello standard, finalizzata alla focalizzazione di risultati di apprendimento sui quali far convergere gli apporti delle diverse discipline e professionalità dei docenti. Solo l'ultima sezione di questa prima parte del dispositivo di analisi è stata



formulata in termini di focus, prevedendo delle domande aperte da sottoporre ai formatori riguardanti la dimensione organizzativa.

Area di attività A. Progettazione del percorso

FASE 1 - Analisi dello standard e individuazione dei risultati di apprendimento del percorso

1. All'interno del team dei formatori/docenti è stato condotto/a:

- uno studio condiviso dei risultati di apprendimento indicati negli standard nazionali e regionali;
- una determinazione delle priorità curriculari operata attraverso una prima selezione dei risultati di apprendimento, condotta in base al setaccio delle diverse caratteristiche - di familiarità, rilevanza e durevolezza - ad essi attribuite dai docenti (cosa merita veramente di essere compreso a lungo e in profondità dagli allievi? In risposta a quali domande essenziali sovrastanti?);
- una analisi del coinvolgimento e del potenziale formativo delle singole discipline rispetto ai risultati di apprendimento indicati dagli standard⁷;
- una identificazione delle opportunità di collaborazione tra le discipline per il perseguimento dei risultati di apprendimento, adottando, nel caso, una o più delle seguenti modalità:
 - multidisciplinare⁸;
 - pluridisciplinare⁹;
 - interdisciplinare¹⁰.

2. Nel caso in cui si sia adottata una modalità di collaborazione tra le discipline, sul piano operativo si è proceduto alla:

- esplicitazione di obiettivi di apprendimento comuni/trasversali a tutte le discipline;
- formulazione, da parte di ciascun docente, degli obiettivi specifici disciplinari in funzione degli obiettivi comuni individuati e scelta condivisa dei mezzi, dei criteri e degli strumenti di valutazione;
- individuazione dei collegamenti interdisciplinari e selezione delle possibili attività curriculari ed extracurriculari;
- formulazione di ipotesi operative e individuazione delle compresenze;
- previsione di incontri interdisciplinari di verifica e valutazione, con calendarizzazione degli incontri operativi collegiali necessari alla progettazione-attuazione-valutazione del progetto.

Focus sulla dimensione organizzativa

- ✓ Quali modelli organizzativi sono adottati per effettuare la progettazione/gestione/valutazione dei processi formativi?
 - ✓ I docenti operano in team? I docenti operano in team lungo l'intero ciclo del progetto?
 - ✓ Quali altre figure intervengono nel processo di progettazione/gestione/valutazione (ad es.: coordinatore, referente alternanza/stage ecc.)? Quali funzioni svolgono?
 - ✓ Quali strumenti sono stati predisposti per monitorare, valutare, conservare e trasferire le pratiche?
-

Fonte: elaborazione Inapp 2021

⁷ Si intende per 'disciplina' il complesso specifico di conoscenze avente caratteristiche proprie sul piano dei concetti, dei meccanismi, dei metodi. Mentre il termine disciplina fa riferimento contestuale ai processi seguiti per apprendere e ai contenuti acquisiti, il termine 'materia' si riferisce, in particolar modo, ai contenuti che vengono trasmessi nell'insegnamento sulla base delle indicazioni presenti nei programmi.

⁸ Con il termine 'multidisciplinarietà' si intende in estrema sintesi la presenza simultanea di più discipline, di cui però non sono esplicitate le reciproche relazioni.

⁹ Per 'pluridisciplinarietà' si intende la giustapposizione di discipline diverse, poste generalmente le une accanto alle altre in modo da evidenziare le relazioni esistenti tra di esse. A questo livello si perseguono obiettivi multipli e tra le discipline si ha cooperazione, ma non coordinazione.

¹⁰ Per 'interdisciplinarietà' si intende l'interazione esistente tra due o più discipline. Nelle attività di tipo interdisciplinare si stabilisce una vera e propria coordinazione e collaborazione tra i docenti che lavorano in compresenza intorno ad un progetto comune (es. laboratori interdisciplinari, progetti speciali, ricerche, indagini, inchieste, visite guidate, gite di istruzione ecc.).



2) Analisi del contesto e verifica della sostenibilità dei risultati di apprendimento.

Una volta effettuata l'analisi dello standard finalizzata all'individuazione dei risultati di apprendimento, la seconda fase afferente all'area di attività di progettazione del percorso riguarda l'analisi del contesto e la verifica della sostenibilità dei *learning outcomes* (figura 5).

Considerando un'analogia con l'opera di costruzione e ristrutturazione di una casa, gli autori assimilano gli standard al codice edilizio, di cui architetti e costruttori devono tenere conto, ma che non coincide di certo con l'opera.

Figura 5 Dispositivo di analisi: seconda fase dell'area di attività A



Fonte: elaborazione Inapp 2021

In questa seconda fase, chi progetta, in connessione con i docenti che presidiano le diverse discipline, riformula gli enunciati delle competenze, delle abilità e delle conoscenze, attraverso la contestualizzazione e ridefinizione del testo dello standard, assumendo i *learning outcomes* come riferimento per la didattica e la valutazione e per la trasparenza della comunicazione interna e esterna. I risultati di apprendimento sono così resi: realistici, perché la ridefinizione nasce dalla valutazione delle risorse (formative, di docenza, strumentali, logistiche ecc.) effettivamente disponibili; contestuali, perché risentono del contesto territoriale (capitale sociale, fabbisogni formativi ecc.) e del tipo di percorso/organismo di formazione; trasparenti, perché esprimono, a vantaggio di docenti, studenti, genitori ecc. gli indicatori che rappresentano e rendono visibile la competenza. In questo caso la check list si apre al quesito relativo all'eventuale conduzione effettuata dal team dei formatori/docenti di un'analisi del contesto sociale e culturale di riferimento, finalizzata all'individuazione e selezione di obiettivi (di risultato) di apprendimento ritenuti essenziali. Si va a sondare, inoltre, se siano state effettuate operazioni di accertamento della eventuale distanza/prossimità degli allievi rispetto alla qualità/livello degli obiettivi di apprendimento, nonché qualche forma di misurazione delle concrete possibilità di realizzazione e conseguimento dei risultati di apprendimento riferiti al contesto dello specifico percorso anche in base alle caratteristiche dei beneficiari. A partire dai risultati di apprendimento individuati per l'esito del percorso, gli stessi nella fase successiva potranno essere definiti per segmenti temporali (annualità, quadrimestri ecc.).

Di seguito è proposta la sezione del dispositivo afferente alla seconda fase della prima area di attività.



Area di attività A. Progettazione del percorso

FASE 2 - Analisi del contesto e verifica della sostenibilità dei risultati di apprendimento individuati

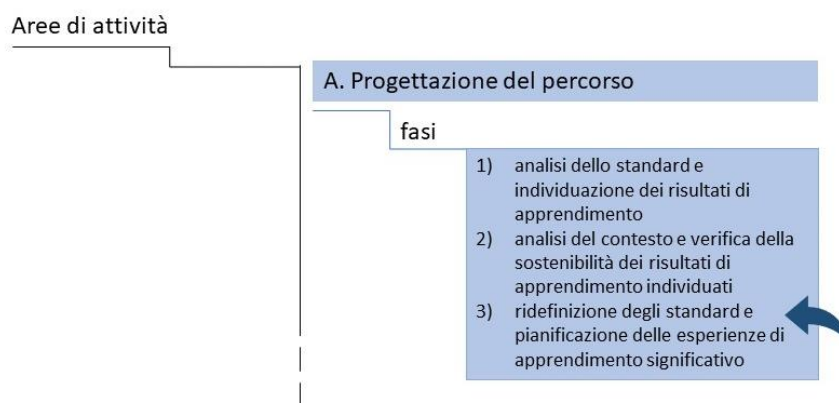
3. All'interno del team dei formatori/docenti è stata condotta un'analisi del contesto sociale e culturale di riferimento finalizzata all'individuazione e selezione degli obiettivi di apprendimento considerati essenziali, irrinunciabili, indispensabili nella specificità del quadro operativo e temporale del percorso?
- Sì
 No
4. È stata accertata l'eventuale distanza/prossimità degli allievi rispetto alla qualità/livello degli obiettivi di apprendimento selezionati?
- Sì
 No
5. Se sì, la misurazione delle concrete possibilità di realizzazione e conseguimento dei risultati di apprendimento riferiti al contesto dello specifico percorso è stata eseguita in base a:
- le caratteristiche dell'utenza, in particolare tenendo conto di:
- aspetti non trattati nella scolarità pregressa relativi a situazioni di disagio motivazionale (legato alla crescita, situazioni di disagio familiare ecc.);
 - presenza di alunni diversamente abili;
 - presenza di alunni stranieri e grado di conoscenza della lingua italiana;
 - presenza di alunni con Disturbi specifici di apprendimento o con Bisogni educativi speciali;
 - altro: _____;
- il modello e le risorse organizzative dell'organismo di formazione;
- il livello organizzativo nell'ambito della classe (il clima relazionale rilevato tra gli alunni; la tipologia di legami stabiliti, deboli o consolidati; se i soggetti hanno margini di autonomia operativa e organizzativa ecc.);
- le risorse professionali di supporto, operanti nell'ambito della classe;
- le caratteristiche del territorio e le risorse di rete (partenariati con le istituzioni culturali, con le famiglie, con le organizzazioni associative ecc.).

Fonte: elaborazione Inapp 2021

3) Ridefinizione degli standard e pianificazione delle esperienze di apprendimento significativo.

La terza e ultima fase, nell'ambito dell'area di attività A, è dedicata alla ridefinizione degli standard e alla pianificazione delle esperienze di apprendimento significativo (figura 6).

Figura 6 Dispositivo di analisi: terza fase dell'area di attività A



Fonte: elaborazione Inapp 2021



Le attività afferenti alla terza fase mirano a formalizzare il quadro delle attività che costituiscono il disegno unitario e progressivo del percorso formativo, con evidenza dei risultati di apprendimento rispettivamente presi in carico per accompagnare gli studenti nel loro divenire competenti e nell'essere valutati. In tale prospettiva le occasioni di apprendimento rivolte all'acquisizione dei risultati di apprendimento specificati sono pianificate in una sequenza di segmenti (moduli, unità didattiche, unità di apprendimento, ...) a carattere disciplinare e inter-disciplinare, e di eventi (stage, viaggi studio, partecipazione a concorsi ecc.). Il Piano del percorso, così inteso, è un canovaccio, una base di lavoro e uno strumento di garanzie e di trasparenza, che deve dare conto di ciò che lo studente saprà e saprà fare al termine del tracciato formativo e dei diversi periodi nei quali esso si articola (annualità, quadrimestre/trimestre).

Cercando di esemplificare l'operazione concreta da compiere in questa fase in un contesto di IeFP: un docente che collabora al presidio dell'Asse storico-sociale ed economico in un primo anno di un percorso triennale, come prima operazione, definisce opportunamente quali traguardi di competenza, tra quelli previsti dagli standard, sono essenziali e irrinunciabili per l'annualità iniziale. In effetti i traguardi indicati al termine del percorso di qualifica sono prescrittivi non solo per la classe terminale, bensì per tutto l'arco temporale di riferimento: tre anni. Nemmeno è possibile, partendo da questo assunto, che questi si possano riprendere pedissequamente e che, con un'operazione di copia e incolla, si assumano nella loro interezza in ogni anno. Qualche traguardo può essere presente in tutti gli anni, qualcun altro si lascia al terzo e qualcun altro si prende in carico in altre annualità. In sintesi i traguardi vanno individuati, nel senso che vanno suddivisi nell'arco dei tre anni, a seconda delle potenzialità del gruppo classe. È da precisare che gli obiettivi di apprendimento non sono affatto prescrittivi, ma piuttosto indicativi, nel senso che lo standard ne indica un ventaglio abbastanza ampio, all'interno del quale spetta ai docenti fare una scelta. Se i traguardi di competenza per la loro prescrittività non possono essere ignorati, gli obiettivi di apprendimento, nello specifico percorso, si prestano ad una selezione ed articolazione temporale. Questo quadro iniziale, in cui vengono definiti i traguardi di competenze e gli obiettivi di apprendimento, rappresenta il punto di arrivo del cammino di un anno, fissato aprioristicamente, perché ritenuto adeguato ad assicurare l'uguaglianza dei risultati di apprendimento quale garanzia di soddisfazione del diritto all'IeFP. Si potrebbe dire che tale quadro rappresenta la terminalità, ossia dove si vuole arrivare e in un certo senso le attese e il dover essere dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Altra questione che caratterizza questa fase riguarda la valutazione: cosa dà evidenza che gli studenti hanno acquisito effettivamente i saperi previsti? La formulazione dello standard già 'parla' con la valutazione, suggerendo visibilmente 'evidenze' per un giudizio sul grado di conseguimento. La chiarezza degli enunciati, fondamentale in questa fase, deve fungere da supporto sia delle didattiche che dei criteri condivisi di valutazione, che dell'intero sistema di comunicazione con i portatori di interesse.

Di seguito viene proposta la sezione del dispositivo afferente alla terza fase dell'area di attività A. Al punto 7, come si noterà, sono state lasciate delle specifiche già previste in funzione dell'applicazione



nel contesto della IeFP, che non ostacolano comunque un utilizzo più ampio dello strumento. L'ultimo quesito è stato formalizzato sotto forma di focus, ed è relativo alle competenze chiave.

Area di attività A. Progettazione del percorso

FASE 3 - Ridefinizione degli standard e la pianificazione delle esperienze di apprendimento significativo

6. Si è proceduto ad una riformulazione degli standard?

- Sì
- No

7. Se sì, quale delle seguenti tipologie di standard è stata interessata dall'opera di ridefinizione?

- le competenze culturali/di base:
 - Asse linguaggi;
 - Asse matematico scientifico tecnologico;
 - Asse storico sociale economico;
- le competenze chiave di cittadinanza:
 - Imparare ad imparare;
 - Progettare;
 - Comunicare;
 - Collaborare e partecipare;
 - Agire in modo autonomo e responsabile;
 - Risolvere problemi;
 - Individuare collegamenti e relazioni;
 - Acquisire e interpretare l'informazione;
- le competenze tecnico-professionali:
 - del Profilo regionale;
 - della Figura/Indirizzo nazionale;
 - comuni a tutte le Figure/Indirizzi nazionali.

8. Nell'opera di ridefinizione dello standard in funzione del contesto di riferimento quali delle seguenti operazioni sono state condotte?

- declinazione del processo di lavoro/attività (ovvero: dettagliare processi e attività, articolare indicatori);
- specificazione dei risultati di apprendimento (ovvero: indicare più precisamente gli oggetti, descrivere condizioni, circoscrivere situazioni che caratterizzano i learning outcomes);
- ampliamento dei risultati di apprendimento (ovvero: operare un apporto integrativo e aggiuntivo alle competenze, alle abilità e alle conoscenze previste dallo standard).

9. Nella fase di pianificazione delle esperienze di apprendimento:

- sono state previste e messe a punto le evidenze di accettabilità che permettono di valutare e dare prova del conseguimento dei risultati di apprendimento;
- sono state individuate le tappe, la gradualità, i traguardi intermedi per periodi (annualità, quadrimestre, trimestre);
- è stata distribuita e organizzata la presa in carico in capo alle diverse discipline/attività pluridisciplinari/eventi (visite studio, scambi transnazionali, organizzazione di momenti speciali per il gruppo allievi, ...).

10. Nella formalizzazione dei segmenti didattici (unità, modulo, ...) sono state esplicitati i seguenti aspetti:

- la correlazione degli obiettivi di apprendimento dello specifico percorso con gli standard tecnico-professionali, gli standard di base e le competenze chiave;
- i compiti/output (relazioni, manufatti, servizi, presentazioni, eventi, guide, istruzioni ecc.);
- le discipline e i docenti coinvolti (autonomamente, o in attività di compresenza o convergenti);
- le fasi e le variabili nelle quali si articolano le attività (output intermedi, abilità e conoscenze specifiche correlate alle specifiche fasi, attività degli studenti, strumenti, materiali, tempi, gruppi);
- le metodologie didattiche (le attività degli studenti, gli strumenti, i materiali, il gruppo ecc.);
- il tipo di evidenze e relativi strumenti di valutazione offerte dal segmento didattico;
- altre informazioni (ad es. per la comunicazione tra docenti coinvolti, per il patto con gli studenti, per una riproposizione dell'attività, ...).



Focus sulle competenze chiave

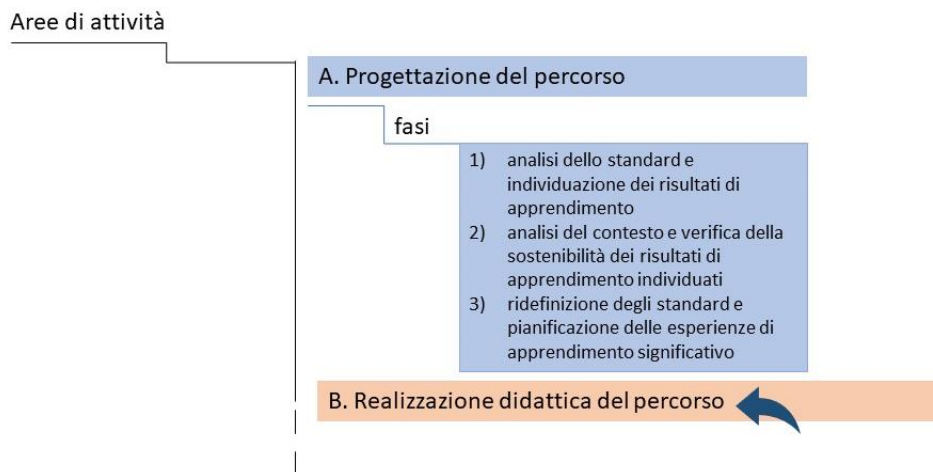
- ✓ Le competenze chiave sono assunte consapevolmente e intenzionalmente come risultati di apprendimento da perseguire?
- ✓ Quali competenze chiave sono assunte?
- ✓ I risultati di apprendimento ordinamentali (sul fronte delle competenze chiave) sono stati declinati e specificati? Con quali criteri?
- ✓ Quali eventuali priorità sono individuate con riferimento a tipologia di profilo, allievi, territorio, risorse ecc.?

Fonte: elaborazione Inapp 2021

1.2 Realizzazione didattica del percorso

A partire dai risultati di apprendimento specificati nelle istruttorie condotte nell'ambito della prima area di attività del processo idealtipico, l'area di attività B riguarda la realizzazione didattica del percorso (figura 7).

Figura 7 Dispositivo di analisi: area di attività B



Fonte: elaborazione Inapp 2021

In un contesto di apprendimento centrato sui *learning outcomes* la lezione trasmissiva di tipo tradizionale può avere sempre meno spazio, come nel caso dei percorsi IeFP, richiedenti didattiche di nuova generazione ispirate ai seguenti principi, qualità e modalità essenziali:

- la didattica pone attenzione ai risultati, non è trasmissiva, ma centrata sulle curiosità, le domande e il problem solving, responsabilizza il soggetto e lo rende protagonista del suo sapere e del suo sviluppo, liberandolo dalla quantità e dall'affastellamento frettoloso di nozioni, offrendo i nuclei essenziali dei saperi e favorendo lo sviluppo di competenze;
- la didattica è il più possibile integrata, cioè tendente a non frazionare gli apprendimenti e le discipline e soprattutto a non distinguere la didattica rivolta ai saperi culturali e la didattica professionalizzante, e persegue il più possibile l'unità del sapere, usando le materie in modo da costruire il più possibile reti fra discipline (fra matematica e arte, fra scienze e linguaggi, fra



tecnologie e estetica, fra geografia e natura e arte e matematica e storia ecc.), accompagnando riflessivamente l'esperienza di lavoro come fonte di apprendimenti rilevanti e significativi;

- la didattica è attiva, esperienziale, basata su domande/problemi e compiti il più possibile reali e dotati di senso, cooperativa, riflessiva, attenta al clima e agli apprendimenti emozionali, che utilizzi le tecnologie della comunicazione, che utilizzi a pieno respiro le potenzialità del territorio (musei, biblioteche, monumenti, imprese, centri di ricerca, expertise ecc.).

Lungi dalla presunzione di rappresentare in modo esaustivo le modalità operative e metodologiche di un approccio per risultati di apprendimento, gli item della seconda area di attività in cui si articola il dispositivo di analisi intendono cogliere se dalle premesse — o meglio ancora, promesse — di un approccio per risultati di apprendimento si è non solo partiti concettualmente, ma, dalla fase di ideazione, si è poi conseguentemente giunti a sviluppare e agire le opportune e coerenti didattiche. Ciò significa verificare se nell'implementare percorsi didattici per sviluppare competenze emergono evidenze di condizioni e principi — di seguito sintetizzati (Trincherò 2013) — comprovanti il cambiamento di prospettiva rispetto agli approcci didattici classici¹¹:

1. Predisporre percorsi che tengano conto del fatto che l'apprendimento è un processo non lineare.

Nella logica tradizionale dei programmi scolastici i saperi hanno una loro linearità intrinseca. Nella vita reale (fuori dalla scuola), però, i ragazzi non apprendono in questo modo. La conoscenza di un fatto o di un fenomeno avviene attraverso una pluralità di percorsi e di alternative: gli eventi della vita di un cantante o di un attore famoso si apprendono acquisendo man mano informazioni su di lui attraverso molteplici fonti (Tv, radio, quotidiani, riviste, Internet, dialoghi con gli amici ecc.). La realtà viene esplorata e rappresentata di continuo dai soggetti che vivono in essa: è normale ritornare più volte sugli stessi fatti e fenomeni ed ogni volta che vi si ritorna si acquisiscono nuovi elementi che rendono più dettagliata la rappresentazione. Per i problemi tipici del mondo reale (non per quelli tradizionalmente scolastici, ossia concepiti per essere risolti con una semplice applicazione meccanica di procedure) non esistono soluzioni uniche, ma ne sono possibili molteplici, ciascuna con i suoi pro e contro e una sua coerenza intrinseca con determinate linee di pensiero e di azione. È normale quindi che un ragazzo abituato alla complessità dell'interazione con l'universo mediale, veda la linearità tipica della didattica trasmissiva scolastica come un qualcosa del tutto slegato dal modo di costruire conoscenza tipico della vita reale. Cercare quindi di insegnare contenuti e strategie che i ragazzi dovrebbero applicare nella vita senza tenere conto del modo che hanno i ragazzi di apprendere nel loro quotidiano, appare una strategia con scarse probabilità di successo.

¹¹ I principi enunciati si ispirano a quelli che guidano la progettazione di ambienti di apprendimento di taglio costruttivista in Jonassen D.H. (2000).



2. Predisporre percorsi che tengano conto del fatto che l'apprendimento è un processo attivo e intenzionale.

Prerequisito dell'apprendere è che i soggetti scelgano di farlo. Per un soggetto in formazione, ragazzo o adulto, è molto più semplice cercare conferme alle proprie visioni del mondo ingenua che non impegnarsi nella costruzione di visioni del mondo alternative, maggiormente ampie e fondate. L'attivarsi e superare questa sorta di inerzia della mente richiede una buona ragione per farlo. È quindi l'insegnante a dover stimolare l'interesse e la voglia di apprendere dell'allievo, aiutando il soggetto a trovare buone ragioni per cambiare non solo le proprie rappresentazioni mentali ma anche il proprio atteggiamento verso le attività scolastiche. Cercare sempre i compiti più facili non offre sicuramente buone occasioni di sviluppare risorse e strutture di pensiero complesse. Giocare ad un videogame o ad un gioco di ruolo, smontare un ciclomotore, organizzare un concerto, non sono sicuramente attività più facili delle normali attività scolastiche, eppure i ragazzi le preferiscono. Perché? Il problema è nella capacità di attivazione che ha l'azione didattica proposta dall'insegnante, la quale passa per il proporre attività e obiettivi che vengano incontro a bisogni ed interessi che gli allievi stessi riconoscano essere per loro significativi, ossia importanti per la loro crescita personale e sociale. In tal senso essere bravi in un videogioco è per il ragazzo fonte di considerazione sociale nel gruppo dei pari, mentre può non esserlo essere bravi in matematica. Insegnare contenuti scolastici partendo dai media che utilizzano i ragazzi può essere un modo per motivarli e farli riflettere su aspetti di un mondo dato in larga parte per scontato.

3. Predisporre percorsi che tengano conto del fatto che l'apprendimento è un processo costruttivo.

Apprendere significa costruire e ricostruire continuamente rappresentazioni mentali personali di entità, concrete o astratte, presenti nel mondo. I materiali e le situazioni proposte sono i punti di partenza per la costruzione di queste rappresentazioni. Come accennato, bambini e ragazzi costruiscono giorno per giorno le proprie rappresentazioni sulla base della molteplicità di stimoli con cui vengono in contatto, ma non è detto che queste rappresentazioni siano corrette o siano le migliori possibili. L'insegnante dovrebbe lavorare per far emergere le rappresentazioni dei ragazzi, guidando gli allievi a riflettere su di esse, evidenziandone le incongruenze e le debolezze, allo scopo di attrezzare i discenti con strategie e strumenti concettuali che li mettano in grado di costruire rappresentazioni più ampie, mature e fondate. Le rappresentazioni ingenua prodotte per spiegare fenomeni della vita quotidiana costituiscono buoni punti di partenza su cui iniziare a lavorare.

4. Predisporre percorsi che tengano conto del fatto che l'apprendimento è un processo sociale.

Non si apprende solo per esperienza diretta ma anche attraverso gli scambi con gli altri. Le interazioni e gli scambi comunicativi sono a tutti gli effetti attività di apprendimento. Il successo dell'azione formativa deriva dalla partecipazione attiva di tutti gli allievi coinvolti, dalla qualità e continuità della loro interazione, finalizzata alla negoziazione di soluzioni, alla rielaborazione di



saperi, allo scambio di esperienze, alla co-progettazione di soluzioni e alla condivisione di mete, obiettivi e processi. Si tratta di sfruttare le sinergie positive che derivano dal bisogno dei ragazzi di conoscersi, socializzare, confrontarsi, fare delle cose assieme. L'azione didattica deve quindi promuovere le attività di scambio e di confronto, sotto forma di tutoring tra pari, confronto reciproco dei propri prodotti, discussione a coppie e di gruppo, interazione di gruppo più o meno strutturata finalizzata alla risoluzione di problemi. Nelle attività didattiche questo significa stimolare la discussione critica tra i ragazzi sulle esperienze compiute, a scuola e fuori, sotto la guida dell'insegnante.

5. Predisporre percorsi che tengano conto del fatto che l'apprendimento è un processo autoriflessivo.

Non è possibile costruire buone rappresentazioni se non si è in grado di riflettere sulla bontà delle proprie rappresentazioni. Il superamento della formazione scolastica come trasmissione di soluzioni, in favore di una formazione come ausilio alla costruzione personale di soluzioni, prevede che il momento formativo punti allo sviluppo delle capacità di autoriflessione sulla propria azione e di autoregolazione di essa. È grazie alle capacità di autoriflessione che il soggetto impara a fare il punto su quanto ha appreso e quanto deve ancora apprendere e, se necessario, ad operare delle correzioni di rotta. Questa capacità di tipo metacognitivo va incoraggiata e costruita fin dai primi anni di scuola. I ragazzi che sanno accorgersi da soli che qualcosa non funziona nel loro modo di apprendere avranno maggiori possibilità di poter attivare processi efficaci di crescita personale.

6. Predisporre percorsi che tengano conto del fatto che l'apprendimento è un processo situato.

Ogni problema del mondo reale in cui si imbatte l'allievo può essere per lui occasione di apprendimento di contenuti scolastici, a patto che vi sia qualcuno che gli abbia insegnato a leggere la realtà, e ad affrontarla, servendosi di quanto appreso a scuola. In tal modo, scrivere su un forum può essere una buona occasione per imparare l'italiano, scegliere il gestore telefonico più conveniente può essere una buona occasione per imparare la matematica, ascoltare il proprio cantante preferito può essere una buona occasione per imparare una lingua straniera. Utilizzare la situazione-problema tratta dalla vita quotidiana dei ragazzi come punto di partenza dell'azione didattica, e non come punto di arrivo, è un formidabile mezzo per attivarne la curiosità e la disponibilità ad apprendere e sviluppare il saper agire in situazione. I media, ad esempio, propongono ai ragazzi molteplici situazioni differenti che possono rappresentare punti di partenza per apprendere la lingua, la matematica, le scienze, la storia, la geografia e tutto ciò che può insegnare la scuola.



7. L'apprendimento non finisce una volta varcato il cancello della scuola, ma è un processo contiguo con altri processi della vita quotidiana.

Quanto appreso nella vita quotidiana deve essere portato (e migliorato) a scuola e quanto appreso a scuola deve essere portato (e migliorato) nella vita quotidiana. Questo significa che l'insegnante deve avvalersi delle competenze che gli allievi sviluppano fuori dalla scuola (ad esempio saper usare il computer, saper usare Internet, saper fotografare, saper usare un videogioco ecc.) per aiutarli a raggiungere gli obiettivi scolastici. Non vi è distacco tra il mondo dell'imparare e il mondo del fare dato che ogni situazione di vita può essere una situazione di apprendimento, a patto che vi sia qualcuno (insegnante o proprio pari) che aiuti il soggetto a vederla come tale.

A partire da quanto indicato la check list relativa alla seconda area di attività è stata composta come segue. Gli ultimi due punti sono formulati come focus e afferiscono alla organizzazione didattica e alle competenze chiave.

Area di attività B.

Realizzazione didattica del percorso

11. Quali delle seguenti caratteristiche sono giudicate riferibili al complessivo dispositivo didattico dispiegato?

- attiva un mix di diversi linguaggi (verbali, digitali, del corpo, visivi ecc.);
- coinvolge diverse discipline;
- presenta al centro i saperi professionali, che trainano i saperi culturali e i saperi di cittadinanza (lavorare in gruppo/in squadra, produrre sintesi, progettare ecc.);
- realizza contesti gratificanti/motivanti (modalità attive, con produzione di output, collegate a tornei, a premi/presentazioni pubbliche, con utilizzo di social network, gioco, drammatizzazione, ...);
- supera modelli organizzativi rigidi (per materie, orari ecc.);
- consente di valutare competenze e non apprendimenti teorico astratti;
- offre esperienze generative (si prestano ad ampliamenti, integrazioni con altre esperienze ecc.);
- genera un impatto positivo sullo sviluppo della professionalità docente (progettano insieme, collaborano nella realizzazione delle attività, valutano in modo ponderato, ...).

12. Quali delle seguenti occasioni/esperienze/situazioni di apprendimento sono state prevalentemente adottate/realizzate?

- seminari, lezioni, incontri di discussione, analisi di casi;
- laboratori, workshop, simulazioni, role play;
- visite guidate, viaggi di istruzione, uscite didattiche, interventi di ricerca-formazione;
- project work, action learning;
- stage, tirocini, work experience nell'ambito di progetti integrati di alternanza;
- altro (specificare): _____

13. Nel caso in cui siano state condotte attività di natura laboratoriale, quali tra i seguenti punti focali sono considerati maggiormente caratterizzanti tale esperienza didattica?

- problematizzazione;
- individuazione di somiglianze, differenze, analogie;
- promozione di un atteggiamento di ricerca attraverso il fare e lo sperimentare;
- costruzione di modelli e di realtà condivisi e prossimi a quelli scientifici;
- ottica interdisciplinare;
- didattica interattiva in una dimensione sociale dell'apprendimento e dello sviluppo dei processi cognitivi;
- divisione di compiti e funzioni;
- costruzione soggettiva ed intersoggettiva di reti, mappe, sistemi;
- riflessione meta-cognitiva¹².

¹² Strumenti per sollecitare la riflessione metacognitiva sono: la narrazione o rielaborazione verbale del percorso; la descrizione orale delle mappe di sintesi; l'autobiografia cognitiva sulla base di domande guida del docente (Cosa ho imparato? Ho saputo organizzare le



Focus sulla dimensione didattica

- ✓ Sono realizzate codocenze?
- ✓ Si è ricorso all'intervento di esperti esterni?
- ✓ Sono state previste strategie specifiche per soggetti deboli (allievi stranieri, allievi con disabilità, ...)?

Focus sulle competenze chiave

- ✓ Sono utilizzate le certificazioni degli alunni rilasciate al termine del primo ciclo basate sulle 8 competenze chiave? In che modo? Nell'ambito della rilevazione in ingresso delle competenze comunque apprese e delle potenzialità e criticità e per la definizione del Progetto individuale personalizzato? Per la composizione dei gruppi?
- ✓ Quali metodologie specifiche per sviluppare competenze chiave¹³?
- ✓ L'azione didattica è stata condivisa fra discipline professionali e discipline culturali/di base? Sono realizzate codocenze per le competenze chiave?
- ✓ Il perseguimento delle competenze chiave risulta contestuale/integrato al perseguimento dei risultati di apprendimento professionali e di base?
- ✓ Sono stati previsti moduli specifici dedicati alle competenze chiave?

Fonte: elaborazione Inapp 2021

È opportuno notare come — rispetto all'utilizzo del tradizionale modello di progettazione per obiettivi e della definizione di sequenze abbinata di contenuti e metodi — le esperienze di apprendimento esprimano un ventaglio semantico e pedagogico molto più ampio. Non si tratta in effetti di fare un elenco di temi che saranno affrontati e delle metodologie a cui si farà ricorso per esporre i relativi contenuti (centratura sull'insegnamento), bensì di ipotizzare esperienze di apprendimento che indichino lo spazio fisico di realizzazione — quale la classe, la scuola/CFP, l'ambiente esterno — e la dimensione sociale attivata (lavoro individuale, di gruppo e cooperativo). In questo modo si costruisce una unità di apprendimento che ha una dimensione più ampia rispetto alla tradizionale unità didattica, assumendo un grande potenziale personalizzante, in quanto ammette al suo interno la diversificazione delle attività, a seconda dei bisogni dei singoli allievi. Solo in questo modo si può riuscire a mantenere omogenei, il più possibile, i risultati attesi (traguardi di competenza) dagli alunni e prevedere che i percorsi interni per raggiungerli possano essere diversificati nei tempi, nelle attività e negli strumenti.

In conclusione, a livello pedagogico, le esperienze di apprendimento possono assicurare che tutti gli alunni possano raggiungere i traguardi di competenza che sono prescrittivi. In questa area di attività, infatti, si realizza la prescrittività dei traguardi di competenza: non basta definirli in corrispondenza alla classe di riferimento e non basta selezionarli secondo il loro grado di urgenza, è necessario fare in modo che tutti i soggetti in apprendimento possano raggiungerli ad un livello di accettabilità o perlomeno fare tutto il possibile affinché ciò avvenga, anche se poi, a conclusione del percorso, si dovesse constatare che per una molteplicità di fattori la meta non è stata raggiunta.

attività necessarie per lo svolgimento del compito? Ho stabilito a priori la sequenza delle azioni? Ho incontrato inciampi? Quali strategie ho messo in atto per superarli? Ho chiesto aiuto? Ho apportato cambiamenti? Ho raggiunto l'obiettivo? Cosa mi è piaciuto di più? Cosa non mi è piaciuto? Cosa vorrei cambiare?).

¹³ Ad es.: project work cooperativi; service learning a beneficio della comunità; story circle; debate; compiti situati, organizzazione di visite guidate, di viaggi studio, drammatizzazioni, partecipazione a concorsi di scrittura, redazione di giornali di classe o di Centro, redazione di tutorial per la realizzazione di prodotti dell'ambito professionale; Compiti autentici: presentazione pubblica, guida a luoghi storici, gestione biblioteca, role play, simulazioni, esperienze in alternanza ecc.).



1.3 Verifica, valutazione e valorizzazione dei risultati di apprendimento

Se la competenza è assimilabile ad un processo in cui le risorse del soggetto sono orchestrate e mobilitate per produrre soluzioni efficaci ad una situazione-problema contingente, ne consegue che una valutazione coerente allo sviluppo di competenze deve far riferimento (Trincherò 2018) ad un insieme di componenti distinguibili sul piano concettuale e integrate sul piano fattuale: a) le risorse possedute, in termini di conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche; b) i modelli con cui il soggetto interpreta determinate situazioni problematiche (strutture di interpretazione); c) le strategie con cui le affronta (strutture di azione); d) i modi con cui riflette sulle proprie interpretazioni e strategie (strutture di autoregolazione).

Queste considerazioni portano l'attenzione sull'ultima area di attività (Area C) del dispositivo riguardante la verifica, valutazione e valorizzazione dei risultati di apprendimento (figura 8).

Figura 8 Dispositivo di analisi: area di attività C



Fonte: elaborazione Inapp 2021

Con l'emersione del nuovo paradigma centrato sui *learning outcomes* lo spettro delle dimensioni della valutazione si è ampliato, ed è l'insieme dei saperi sociocomunicativi, teoretici, metodologici, tecnici, autoriflessivi, che a contatto con determinate problematiche e specifici contesti applicativi, origina il saper agire in situazione alla base della competenza (Trincherò 2018). I formatori sono quindi chiamati a valutare oggetti distinti attraverso criteri di valutazione diversi, che devono essere esplicitati chiaramente per evitare l'impiego di medesime prove per valutare indifferentemente apprendimenti conoscitivi, abilitativi e competenziali, innescando una grave contraddizione docimologica.

Per il percorso formativo *competence based* è fondamentale la disponibilità di un dispositivo integrato di valutazione formativa e autentica (Petracca 2015) dei processi messi in atto nel corso dell'attività di insegnamento/apprendimento.

Se, da un lato, le prove di verifica strutturate, semi-strutturate o aperte consentono la rilevazione dell'apprendimento di conoscenze e abilità nell'ambito dei diversi percorsi disciplinari, dall'altro, la



predisposizione di compiti di realtà (vedi tabella 1) permettono la rilevazione dei livelli di competenza raggiunti dall'alunno, ponendolo dinanzi alla necessità di utilizzare i saperi appresi in un contesto nuovo, diverso dalle attività consuete, quanto più possibile vicino a situazioni di vita autentica, le stesse che gli adulti vivono nella realtà quotidiana. È in questo modo che il soggetto in apprendimento può mobilitare tutte le proprie risorse, mettendo in atto il potenziale cognitivo e utilizzando schemi logici sempre più complessi, in un graduale percorso verso l'affinamento dei processi di astrazione.

Tabella 2 **Format del compito di realtà**

Complessità e novità: un compito di realtà deve essere strutturato in modo che le risposte non siano di immediata e facile individuazione. La situazione-problema posta, inoltre, deve essere inedita, ossia si deve presentare per la prima volta agli alunni, altrimenti si annulla la problematicità e si entra nel tradizionale campo della restituzione dell'appreso.
Contesto luogo e tempo: per essere reale deve necessariamente indicare il contesto, i tempi e i luoghi di realizzazione. il principio di realtà può essere assicurato anche con la trasposizione temporale o spaziale del contesto e quindi con situazioni immaginate come possibili.
Disciplinarietà e pluridisciplinarietà: è preferibile che il compito di realtà sia pluri-interdisciplinare, ma non si esclude che possa essere disciplinare. In ogni modo vanno sempre indicate le discipline coinvolte.
Compiti di realtà finali e intermedi: In una unità di apprendimento, oltre al compito di realtà finale che viene svolto per tutta la durata dell'attività, possono essere previsti anche compiti di realtà intermedi che richiedono minor tempo di svolgimento.
Conoscenze acquisite e da acquisire: le conoscenze necessarie alla realizzazione del compito di realtà possono essere già acquisite totalmente o in parte, oppure vengono acquisite lungo il percorso.
Individuale e collettivo: è preferibile che un compito di realtà venga svolto da un gruppo ristretto di alunni, ma non è escluso che in alcune circostanze possa essere svolto in forma individuale.
Destinatario e scopo: Indicare il destinatario e lo scopo del prodotto finale da elaborare rappresenta un altro ineludibile principio di realtà.

Fonte: elaborazione Inapp 2021 da C. Petracca (2015)

Unitamente ai dati raccolti mediante le prove di verifica e i compiti di realtà, le osservazioni sistematiche condotte durante le diverse fasi dell'esperienza, oltre che ai diversi indicatori qualitativi in grado di fornire un feedback costante dei processi in atto, consentono al docente di rilevare:

- gli aspetti più specificamente legati al potenziamento cognitivo di ciascun soggetto in apprendimento, quindi al sapere e al saper fare, e al saper utilizzare i saperi acquisiti (competenze);
- gli atteggiamenti propri della dimensione personale e relazionale, il saper essere nel contesto della classe e del gruppo di lavoro;
- la disposizione di ciascun alunno ad apprendere, il saper imparare;
- la motivazione e il senso di autoefficacia emersi nel percorso di costruzione condivisa delle conoscenze.

Un'ulteriore fase di fondamentale importanza, infine, è data dalla ricognizione dei processi metacognitivi, che porta l'alunno a ricostruire il percorso realizzato, così da prendere consapevolezza dei processi messi in atto. In tal modo, anche il docente può ricevere importanti informazioni sul modo di procedere di ciascun alunno, sui processi di concettualizzazione, sul senso e sul significato che egli



stesso ha attribuito al suo lavoro, sulla dimensione emotiva e sul modo in cui ha vissuto la condivisione con i compagni. Gli strumenti per sollecitare la riflessione metacognitiva comprendono la narrazione o rielaborazione verbale del percorso, la descrizione orale delle mappe di sintesi e l'autobiografia cognitiva sulla base di domande guida offerte del docente (ad esempio: Cosa ho imparato? Ho saputo organizzare le attività necessarie per lo svolgimento del compito? Ho stabilito a priori la sequenza delle azioni? Ho incontrato inciampi? Quali strategie ho messo in atto per superarli? Ho chiesto aiuto? Ho apportato cambiamenti? Ho raggiunto l'obiettivo? Cosa mi è piaciuto di più? Cosa non mi è piaciuto? Cosa vorrei cambiare? ...).

A partire da quanto sopra la terza e ultima area del dispositivo di analisi è stata resa come segue.

Area di attività C del dispositivo di analisi:

Verifica¹⁴, valutazione¹⁵ e valorizzazione dei risultati di apprendimento del percorso

14. Quali delle seguenti modalità di prova sono state prevalentemente adottate?

- test, interrogazioni, temi e relazioni scritte;
- questionari e mini-casi;
- check list di osservazione di attività svolte dall'allievo per la verifica puntuale di abilità, sulla base di una procedura di lavoro/standard di processo;
- check list di osservazione di output realizzati dall'allievo per la verifica puntuale di abilità, sulla base di uno standard di prodotto;
- realizzazione di prodotti compiuti con l'impiego di una pluralità di conoscenze e abilità relativamente ad una competenza (prova di competenza), mediante casi reali, problemi, collaudi, decisioni, soluzioni alternative, incidenti (malfunzionamenti, reclami, riduzioni di budget ecc.);
- svolgimento di un compito che consente di rilevare, in forma simultanea, la padronanza di più competenze (prova inter-competenze al termine di ogni tri/quadrimestre, di ogni anno), mediante casi reali, problemi, collaudi, decisioni, soluzioni alternative, incidenti (malfunzionamenti, reclami, riduzioni di budget ecc.), comprendenti una molteplicità di richieste (elaborazioni progettuali, schede tecniche e matematiche, testi continui e discontinui, quesiti ecc.);
- autovalutazione (narrazioni, mappe di sintesi, autobiografie cognitive, griglie di autovalutazione, relazioni individuali di metariflessione, dossier personale contenente i prodotti significativi dotati di valore ecc.);
- peer evaluation*, coinvolgente esperti esterni (stage, tirocini, alternanza ecc.), mediante sia la verifica e valutazione dei risultati di apprendimento, sia la validazione delle griglie di autovalutazione degli allievi;
- altro (specificare) _____

Focus sulla dimensione verifica, valutazione e valorizzazione

- ✓ La definizione del sistema di valutazione può definirsi opera collegiale?
- ✓ Sono previste valutazione e attestazione intermedia per eventuali uscite precoci o passaggi ad altro percorso?
- ✓ Quali modalità per recepire nell'ambito del Consiglio di classe i risultati della valutazione e valorizzarli per miglioramento?
- ✓ Quali modalità per condividere con gli allievi e famiglie il sistema valutativo adottato e i risultati?
- ✓ È ricercato un riscontro post-qualifica sull'efficacia lavorativa e professionale della padronanza dei risultati di apprendimento?

¹⁴ La verifica si realizza durante il processo di apprendimento e consiste nella raccolta di informazioni che servono appunto per verificare se il processo si sta compiendo nel modo giusto e nel caso contrario per attivare procedure compensative e migliorative: la verifica, dunque, non ha funzione misurativa nel senso che attribuisce livelli o voti, ma funzione informativa, migliorativa e proattiva. La verifica (formativa), dunque, costituisce parte integrante dell'attività formativa ed è finalizzata a promuovere consapevolezza e riflessione sui processi di apprendimento in corso (anche attraverso l'utilizzo di strumenti di autovalutazione), consentendo lo sviluppo di ritarature, azioni di recupero e miglioramento per rendere più efficace l'intervento formativo in fase di realizzazione.

¹⁵ La valutazione avviene alla fine del processo per accertare il livello di possesso degli apprendimenti e delle competenze ed ha funzione misurativa nel senso che si esprime con l'attribuzione del livello o del voto. La valutazione (sommativa), dunque, è finalizzata a verificare i risultati di un percorso formativo in termini di competenze apprese. È centrale nella valutazione dell'efficacia didattica e per la riprogettazione di percorsi formativi e rappresenta un elemento costitutivo nelle procedure di certificazione.

**Focus sulle competenze chiave**

- ✓ Sono valutate le competenze chiave? In che modo?
 - ✓ Sono state definite rubriche di valutazione delle competenze chiave?
 - ✓ Quale è il livello delle competenze chiave raggiunto dagli studenti? Ci sono differenze fra classi, sezioni ecc.?
 - ✓ Nel caso specifico delle competenze chiave, quali modalità per recepire nell'ambito del Consiglio di classe i risultati della valutazione e valorizzarli per il miglioramento?
 - ✓ L'attestazione degli apprendimenti comprende/riguarda le competenze chiave?
 - ✓ Viene ricercato un riscontro post-qualifica sull'efficacia lavorativa e professionale della padronanza delle competenze chiave?
-

Fonte: elaborazione Inapp 2021



2 L'APPROCCIO PER RISULTATI DI APPRENDIMENTO NELLE PRASSI DEI FORMATORI DI IEFP

La definizione delle aree di attività del dispositivo di analisi ha portato, come visto, alla costruzione di check list molto puntuali, nella quali si è avuto cura di considerare ogni aspetto concorrente alla messa in opera dell'approccio per risultati di apprendimento. Su tale sistema di indicatori si è innestato un primo processo di analisi sul campo, circoscritto ad alcuni aspetti centrali che si sono ritenuti espressione di un livello minimo di adesione all'approccio per risultati di apprendimento. L'applicazione si è realizzata nel contesto dell'Indagine di campo sui formatori della IeFP e la qualità del sistema, svolta nel biennio 2018-2019 dall' Inapp nell'ambito delle attività del Reference Point Nazionale per la qualità dell'Istruzione e formazione professionale e del Piano di attività 2017/2019, cofinanziato da Anpal e Commissione europea.

In sintesi l'indagine aveva la finalità di monitorare le caratteristiche e l'evoluzione dei dispositivi messi in atto dalle Regioni per implementare la strategia EQAVET per la qualità della formazione, indagando anche le iniziative di formazione dei formatori e il relativo investimento economico (con riferimento all'indicatore 2 della Raccomandazione); ciò ha consentito di studiare il profilo del formatore che opera nella IeFP, approfondendo le modalità di docenza e progettazione.

Sul piano operativo, il percorso di ricerca ha previsto, per la prima annualità, un'analisi desk delle politiche e delle iniziative messe in atto da parte delle Regioni per la formazione e l'aggiornamento degli operatori, comprendendo interviste dedicate ai referenti regionali. Nella seconda annualità è stata condotta una rilevazione sugli operatori della IeFP coinvolti nei processi di progettazione, coordinamento ed erogazione dei percorsi formativi, che ha interessato un campione di 521 operatori¹⁶, condotta con tecnica mista CAWI/CATI nell'inverno 2018/2019. Si è andati, in particolar modo, ad esplorare sul campo le caratteristiche socio-anagrafiche dei formatori di CFP (età, sesso, titolo di studio, tipologia contrattuale e funzionale, assi culturali di impegno), e ad approfondire ulteriori aspetti, come ad esempio i fabbisogni formativi, la crescita professionale, i percorsi di carriera, le reti professionali e le loro prassi formative, rilevando informazioni sull'adesione all'approccio per risultati di apprendimento. Il questionario, definito valorizzando aspetti specifici del dispositivo di analisi dell'approccio per risultati di apprendimento, è stato organizzato in otto aree tematiche (44 domande nel complesso) di seguito definite:

- a. i dati di base relativi all'ente che aveva fornito il nominativo;
- b. i dati di base del soggetto intervistato;

¹⁶ L'indagine è stata condotta in collaborazione con la società SWG (www.swg.it). Non essendo nota la popolazione di riferimento complessiva, né le sue caratteristiche, una prima fase di lavoro ha visto impegnata la struttura SWG nel tentativo di ricostruire per via censuaria le caratteristiche della popolazione di riferimento. Per questo motivo, a tutti gli enti noti è stata inviata la richiesta di fornire gli elenchi dei formatori della IeFP coinvolti nei processi di progettazione, coordinamento ed erogazione dei percorsi formativi negli anni 2013/2014 e 2014/2015. Purtroppo, la risposta degli enti, per quanto abbia evidenziato una ampia disponibilità, non ha consentito di acquisire tutti i dati necessari, rendendo pertanto necessario passare ad un disegno sperimentale basato sui dati disponibili. In questo modo l'équipe di ricerca ha definito una serie di quote in base alla regione dell'ente che aveva fornito i nominativi e alla sua grandezza definita in base al numero di qualificati degli anni formativi in questione.



- c. il ruolo svolto all'interno del CFP e il profilo professionale;
- d. l'attività di docenza;
- e. l'attività di progettazione;
- f. la formazione e l'autoformazione;
- g. la percezione della qualità nella formazione professionale;
- h. la percezione della soddisfazione.

Gli item di seguito evidenziati, tra i diversi quesiti rivolti agli operatori dell'apprendimento (svolgenti una o più funzioni di docenza, coordinamento, progettazione, tutoraggio, nell'ambito dei CFP individuati), sono stati specificamente mirati all'approfondimento di alcuni aspetti significativi concernenti l'approccio per risultati di apprendimento nel ciclo di vita del progetto/percorso formativo di IeFP¹⁷.

Domanda 17 - Quali delle seguenti situazioni di apprendimento adotta prevalentemente nella fase di gestione didattica? Indichi quella prevalente; 17)b indichi ora la seconda prevalente; 17)c indichi ora la terza prevalente.

1. Seminari, lezioni, incontri di discussione, analisi di casi.
2. Laboratori, workshop, simulazioni, role play.
3. Visite guidate, interventi di ricerca-formazione.
4. Project work, action learning.
5. Stage, tirocini, work experience nell'ambito di progetti integrati di alternanza.
6. Altro (specificare): _____

Domanda 18 - Quali delle seguenti modalità di verifica dell'apprendimento utilizza prevalentemente? (max 2 risposte)

1. Test, interrogazioni, temi e relazioni scritte.
2. Questionari e mini-casi.
3. Check list di osservazione per la verifica puntuale di abilità, sulla base di una procedura di lavoro/standard di processo.
4. Check list di osservazione dell'output per la verifica puntuale di abilità (realizzazione di prodotti compiuti).
5. Prove esperte per la verifica di competenze mediante casi reali, problemi, collaudi, decisioni, soluzioni alternative, incidenti (malfunzionamenti, reclami, riduzioni di budget ecc.), comprendenti una molteplicità di richieste: elaborazioni progettuali, schede tecniche e matematiche, testi continui e discontinui, quesiti (si/no, a risposta chiusa ed a risposta aperta) ecc.
6. Portfolio, dispositivo di verifica dei risultati di apprendimento che prevede l'integrazione delle diverse tipologie di verifica sopra indicate e la compresenza di valutatori diversi e punti di vista diversi: docenti, studenti (autovalutazione) e pari, esperti esterni (stage, tirocini, alternanza ecc.)
7. Altro (specificare): _____

Domanda 19 - Quali delle seguenti opzioni operative sono state adottate nella fase di progettazione dei percorsi IeFP? (anche più risposte)

1. Analisi/istruttoria dello standard formativo IeFP e articolazione condivisa (nel team di progettazione) dei risultati di apprendimento oggetto di presidio disciplinare e multidisciplinare.
2. Specificazione dello standard formativo IeFP.
3. Definizione del piano didattico centrato sulla messa in trasparenza dei risultati di apprendimento.

¹⁷ Per il questionario completo si rimanda all'allegato 2 del Report di ricerca (Carlini ed Evangelista 2020).



Domanda 20 - (Per chi ha risposto 2 alla domanda 19) Su cosa avete lavorato dal punto di vista della specificazione dello standard formativo? (possibili più risposte)

1. Competenze culturali/di base (asse linguaggi; asse matematico scientifico) tecnologico; asse storico-sociale economico.
2. Competenze chiave di cittadinanza: imparare ad imparare; progettare; comunicare; collaborare e partecipare; agire in modo autonomo e responsabile; risolvere problemi; individuare collegamenti e relazioni; acquisire e interpretare l'informazione.
3. Competenze tecnico-professionali: del profilo regionale; della figura/indirizzo nazionale; comuni a tutte le figure/indirizzi nazionali.

Domanda 21 - Nella progettazione dei segmenti didattici (unità, moduli, ...) sono stati esplicitati i seguenti aspetti (possibili più risposte).

1. La correlazione degli obiettivi di apprendimento dello specifico percorso con gli standard tecnico-professionali, gli standard di base e le competenze chiave.
2. I compiti/output (relazioni, manufatti, servizi, presentazioni, eventi, guide, istruzioni ecc.).
3. Le discipline e i docenti coinvolti (autonomamente, o in attività di compresenza o convergenti).
4. Le fasi e le variabili nelle quali si articolano le attività (output intermedi, abilità e conoscenze specifiche correlate alle specifiche fasi, attività degli studenti, strumenti, materiali, tempi, gruppi).
5. Le metodologie didattiche (le attività degli studenti, gli strumenti, i materiali, il gruppo ecc.).
6. Il tipo di evidenze e relativi strumenti di valutazione offerte dal segmento didattico.
7. Altre informazioni, che servono (ad es. per la comunicazione tra docenti coinvolti, per il patto con gli studenti, per una riproposizione dell'attività ecc.).

Domanda 22 - All'interno del team dei formatori/docenti è stato condotto.

1. Uno studio condiviso dei risultati di apprendimento indicati negli standard nazionali e regionali della IEFP.
2. Un'analisi del coinvolgimento e del potenziale formativo delle singole discipline rispetto ai risultati di apprendimento indicati dagli standard.
3. Un'identificazione delle opportunità di collaborazione tra le discipline per il perseguimento dei risultati di apprendimento.

Domanda 23 - All'interno del team dei formatori/docenti è stata condotta un'analisi del contesto sociale e culturale di riferimento finalizzata all'individuazione e selezione degli obiettivi di apprendimento considerati essenziali, irrinunciabili, indispensabili nella specificità del contesto operativo e temporale del percorso IEFP?

1. Sì
2. No

Domanda 24 - È stata accertata l'eventuale distanza/prossimità degli allievi dalla qualità/livello degli obiettivi di apprendimento selezionati?

1. Sì
2. No

Fonte: elaborazione Inapp 2021

A seguire, dopo un primo paragrafo in cui si definisce il profilo dei formatori intervistati e si individuano le funzioni da essi svolte (paragrafo 2.1), si riportano gli esiti della rilevazione riconducibili alle aree di attività del dispositivo di analisi (paragrafi 2.2; 2.3). Nonostante il campione non possa dirsi, come precisato, pienamente rappresentativo della popolazione dei formatori dei CFP da un punto di vista statistico, la rilevazione ha offerto numerosi spunti di riflessione (e gli item sono stati in questo senso



selezionati dal dispositivo) per formulare prime considerazioni, anche da utilizzare per affinare il dispositivo e sviluppare nuove occasioni di indagine.

2.1 Un profilo dei formatori intervistati e le funzioni svolte

I 521 formatori intervistati mostrano una distribuzione di genere quasi equivalente (maschi 52%; femmine 48%), hanno un'età media di 44,8 anni (mediana di 44 anni, al netto del 27% di intervistati che non dichiara il proprio anno di nascita), e sono in gran parte almeno laureati (68%). Dal punto di vista occupazionale risultano stabilmente inseriti nel campo della formazione professionale, con un'ampia maggioranza (68%) che indica l'occupazione presso l'ente di formazione come unica attività professionale. L'impiego è inoltre caratterizzato per il 57% dei formatori da un contratto a tempo indeterminato (percentuale che sale al 76% tra chi ha più di 10 anni di esperienza). I formatori intervistati, per lo più docenti come si vedrà poi in dettaglio, si mostrano appassionati al proprio lavoro, esprimendo in particolare una propensione individuale verso l'insegnamento (68%), che precede quella per la propria specifica materia di riferimento, e fanno rilevare che l'esperienza maturata nel campo della formazione professionale sia stata una palestra di sviluppo del proprio bagaglio di competenze, con un incremento significativo nella auto-valutazione delle proprie competenze da inizio carriera fino al momento della rilevazione, riguardante anche l'area della didattica per competenze (secondo ambito di prevalenza +1,75%, dopo l'area della conoscenza del sistema della formazione nel suo complesso +2,4%)¹⁸.

A partire da tale sintetico profilo anagrafico e occupazionale, un fronte di osservazione offerto dai dati raccolti, rilevante rispetto al tema dell'approccio per risultati di apprendimento, riguarda le funzioni svolte dai formatori all'interno del centro di formazione in cui operano (tabella 3).

Gli operatori intervistati che svolgono attività di docenza sono l'87%, e per il 78% è attività prevalente, con una media di 12 anni di esperienza. Essi dichiarano poi di svolgere funzioni di coordinamento (27%), di tutoraggio (22%), e infine di progettazione (8%), quest'ultima prevalente per il 4% degli intervistati. In generale, per le attività secondarie — coordinamento, tutoraggio e progettazione — i formatori che se ne occupano dichiarano di avere in media nove anni di esperienza (tabella 3).

Tabella 3 Funzioni svolte e anni di esperienza (val. %)

	All'interno del CFP in cui opera, lei svolge una o più delle seguenti funzioni? (possibili più risposte)	Attività prevalente	Per quanti anni ha svolto tali funzioni? (media in anni)
Docenza	87	78	12,3
Coordinamento	27	15	8,9
Tutoraggio	22	3	8,8
Progettazione	8	4	8,9

Fonte: elaborazione Inapp 2019

¹⁸ Si rimanda a par. 3.1 e 3.3 del Report di ricerca a cura di Carlini ed Evangelista (2020).



2.2 Presidio delle attività di progettazione

Il dato sul coinvolgimento dei formatori nelle operazioni di progettazione (tabella 3) fa da subito riscontrare come si tratti di un perimetro di attività, rispetto al quale solo pochi formatori si dichiarano coinvolti e pochissimi prevalentemente dedicati.

La domanda sulle funzioni svolte, posta ai formatori preliminarmente ad una declinazione degli ambiti operativi sui quali si è inteso scomporre la funzione di progettazione (secondo il dispositivo di analisi), ha fornito una prima informazione circa l'auto-percezione della valenza progettuale del proprio lavoro da parte degli operatori del campione. È plausibile che in questo primo quesito la funzione di progettazione, soprattutto nei termini di attività prevalente, sia stata concettualmente ricondotta a quelle pratiche e responsabilità formali di macro-progettazione spesso in carico a un numero molto limitato di referenti all'interno degli enti, in ragione dei tempi ristretti per ottemperare alle scadenze. D'altra parte l'esiguo numero di formatori che si dichiara in qualche misura coinvolto (cioè anche in termini di attività non prevalente) in operazioni di progettazione, sembra anche segnalare uno scarso livello di auto-riconoscimento della componente progettuale del proprio lavoro da parte dei formatori.

Per andare a precisare il rapporto tra formatori e progettazione, alcuni item dedicati alla progettazione sono stati riservati ai soli formatori che hanno dichiarato come attività prevalente la progettazione (da qui formatori-progettisti) e altri estesi ai formatori indicanti la docenza come attività prevalente (da qui formatori-docenti).

Nel loro insieme i quesiti sono stati formulati per cogliere se e in quali termini, nell'effettivo lavoro progettuale degli operatori intervistati, abbia spazio l'attività di analisi e traduzione operativa (disimballaggio, specificazione, esplicitazione ecc.) dello standard formativo nazionale e regionale, già proiettata alla costruzione di un progetto didattico ancorato ai referenziali e ai risultati di apprendimento in essi individuati. Ciò partendo dal presupposto, sempre utile da richiamare e ribadire, secondo il quale "gli insegnanti sono progettisti", e "un atto essenziale della loro professione è la progettazione del curricolo e di esperienze di apprendimento che rispondano a determinate finalità" (Wiggins e McTighe 2004, 29). Come in generale altri professionisti progettisti, anche la responsabilità di progettazione in campo educativo impone dei binari entro cui muoversi, dei vincoli progettuali, e in questo senso intervengono a guida del lavoro progettuale gli standard, che "specificano ciò che gli studenti dovrebbero sapere ed essere in grado di fare" (*ivi*, p. 30).

Se i termini di relazione del formatore-docente con la progettazione e gli standard (secondo la logica dell'approccio qui assunto) sono forse più facili da comprendere (sebbene non così riconosciuti dai protagonisti), forse meno immediato da cogliere è il rapporto del formatore-progettista tanto con gli standard, quanto con il percorso formativo: qual è il suo perimetro operativo? Quale proiezione ha sul percorso formativo? In sostanza, il formatore-progettista svolge azioni progettuali di livello macro, in qualche modo separate dal campo di sviluppo del percorso formativo, che soltanto successivamente nel confronto con i docenti si animano di "obiettivi di risultato" (*ivi*, p. 25) e contenuti formativi?

Entrando su questi presupposti nel merito dei dati, il primo dei quesiti rivolto ai formatori-progettisti ha riguardato le azioni operative adottate in fase di progettazione dei percorsi. I pochi formatori-



progettisti¹⁹ si sono distribuiti uniformemente sulle tre opzioni di risposta²⁰ offerte dal questionario, mostrando, si può dire, un alto livello di identificazione delle loro pratiche (tabella 4), con l'analisi e specificazione dello standard e la costruzione di un piano didattico ancorato ai risultati di apprendimento²¹.

Tabella 4 Azioni operative adottate in fase di progettazione (val. %)

Quale delle seguenti azioni operative sono state adottate in fase di progettazione dei percorsi?	Formatori-progettisti
a. Analisi/istruttoria dello standard formativo IeFP e articolazione condivisa (nel team di progettazione) dei risultati di apprendimento oggetto di presidio disciplinare e multidisciplinare	77
b. Specificazione dello standard formativo IeFP	77
c. Definizione del piano didattico centrato sulla messa in trasparenza dei risultati di apprendimento	71

Fonte: elaborazione Inapp 2019

Anche per quanto riguarda la progettazione dei segmenti didattici (unità, moduli ecc.) i formatori-progettisti²² esprimono (tabella 5) un alto livello di identificazione delle proprie attività operative con le opzioni date, fatta eccezione per l'opzione afferente alla valutazione e prefigurazione delle componenti manifeste dei risultati di apprendimento su cui selezionare strumenti e modalità di valutazione, rispetto alla quale si è rilevato un valore più basso.

Tabella 5 Progettazione dei segmenti didattici (val. %)

Nella progettazione dei segmenti didattici (unità, moduli ecc.) sono stati esplicitati i seguenti aspetti:	Formatori-progettisti
1. La correlazione degli obiettivi di apprendimento dello specifico percorso con gli standard tecnico professionali, gli standard di base e le competenze chiave	88
2. I compiti/output (relazioni, manufatti, servizi, presentazioni, eventi, guide, istruzioni ecc.)	94
3. Le discipline e i docenti coinvolti (autonomamente, o in attività di compresenza o convergenti)	71
4. Le fasi e le variabili nelle quali si articolano le attività (output intermedi, abilità e conoscenze specifiche correlate alle specifiche fasi, attività degli studenti, strumenti, materiali, tempi, gruppi)	71
5. Le metodologie didattiche (le attività degli studenti, gli strumenti, i materiali, il gruppo ecc.)	94
6. Il tipo di evidenze e relativi strumenti di valutazione offerte dal segmento didattico	53

Fonte: elaborazione Inapp 2019

¹⁹ Il numero esiguo di formatori che hanno individuato la progettazione come ambito prevalente non consente generalizzazioni delle informazioni rilevate, ma solo osservazioni molto circoscritte al caso specifico.

²⁰ Ai formatori è stata data la possibilità di più opzioni di risposta.

²¹ In particolare, la pratica di analisi dello standard risulta estesa a tutte le tipologie di standard che compongono il sistema multilivello della IeFP: competenze culturali/di base (assi culturali) per il 77%; competenze chiave di cittadinanza per il 77%; competenze tecnico-professionali specifiche per il 92% dei rispondenti.

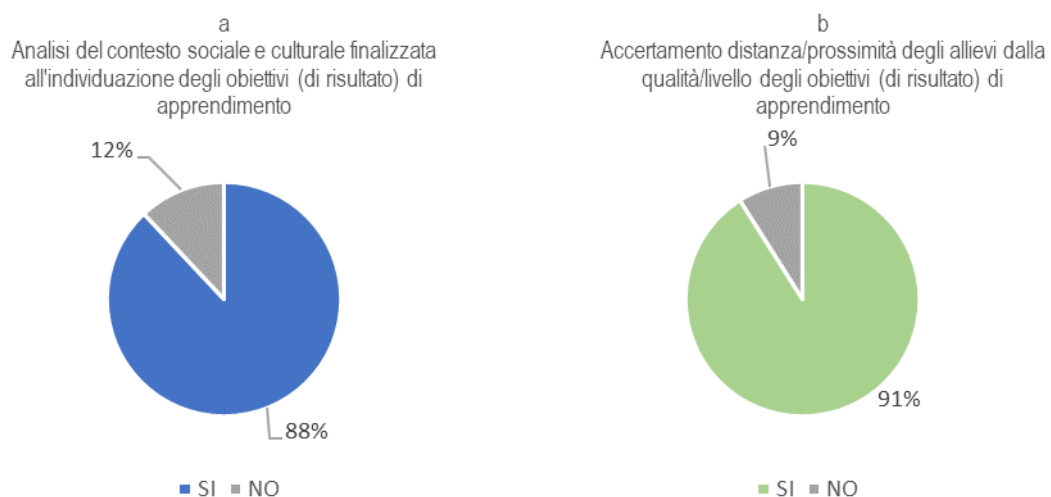
²² Anche in questo caso sono state date più opzioni di risposta.

**Tabella 6 Azioni operative condotte all'interno del team (val. %)**

All'interno del team è stato condotto:	Formatori-progettisti e Formatori docenti
1. Uno studio condiviso dei risultati di apprendimento indicati negli standard nazionali e regionali della IeFP	66
2. Un'analisi del coinvolgimento e del potenziale formativo delle singole discipline rispetto ai risultati di apprendimento indicati dagli standard	17
3. Un'identificazione delle opportunità di collaborazione tra le discipline per il perseguimento dei risultati di apprendimento	17

Fonte: elaborazione Inapp 2019

Il quesito sulla progettazione rivolto anche ai formatori-docenti mostra (tabella 6) una maggiore polarizzazione delle risposte²³, con una netta prevalenza (66%) sull'opzione che andava a rilevare la effettiva realizzazione di uno studio condiviso dei risultati di apprendimento indicati negli standard nazionali e regionali della IeFP, rispetto alle opzioni afferenti la conduzione di attività di analisi del potenziale formativo delle diverse discipline rispetto ai risultati di apprendimento da conseguire e alle opportunità di collaborazione tra discipline (entrambe al 17%). Quindi i formatori-docenti alla prova dei fatti mostrano familiarità con la pratica di analisi dello standard per coglierne l'auspicata comprensione profonda necessaria ad una funzionale declinazione, mentre meno diffuse risultano le operazioni più afferenti la progettazione collettiva di esperienze di apprendimento.

Grafico 1 Analisi del contesto e accertamento distanza/prossimità degli allievi (%)

Fonte: elaborazione Inapp 2019

Quando si considerano attività di progettazione, per così dire, a valle, finalizzate a contestualizzare gli obiettivi di apprendimento (grafico 1, a), e a dargli senso e sostenibilità rispetto al livello degli studenti in apprendimento (grafico 1, b), emerge: una quota dell'88% dei formatori (l'insieme dei formatori-progettisti e dei formatori-docenti) che nell'iter di progettazione ha effettuato un'attenta analisi del

²³ Sono state date più opzioni di risposta.



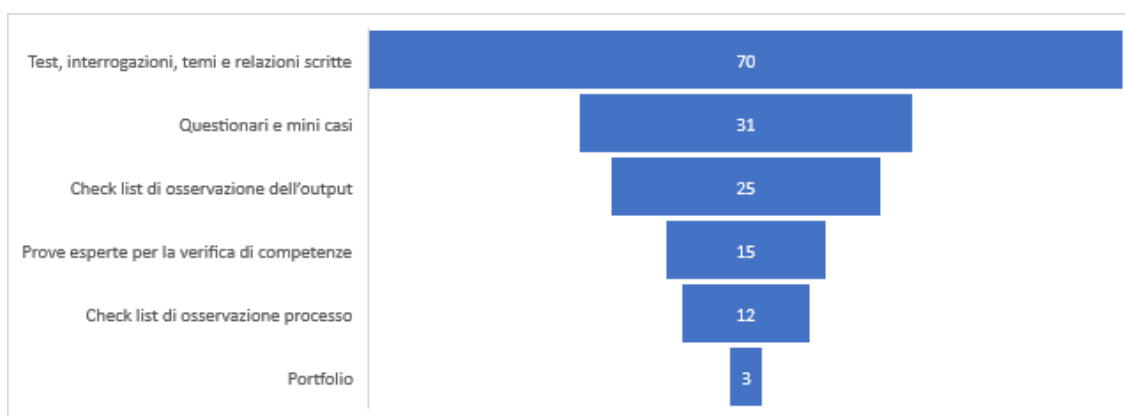
contesto sociale e culturale finalizzata alla selezione di obiettivi (di risultato) di apprendimento essenziali e coerenti con le specificità del percorso formativo; il 91%, inoltre, ha verificato la distanza/prossimità degli allievi rispetto ai possibili obiettivi di apprendimento. Ciò rivela come la progettazione, nella fase finale dedicata alla contestualizzazione dei risultati di apprendimento sia diffusamente partecipata e agita in modalità *learning outcome based*.

2.3 Realizzazione didattica del percorso e verifica degli apprendimenti

I quesiti dedicati alla realizzazione didattica del percorso formativo e alla verifica degli apprendimenti sono stati complessivamente due e rivolti ai formatori-docenti per avere una prima informazione di base, utile a comprendere se la pratica didattica effettivamente messa in opera nei contesti formativi, così come le relative modalità di verifica scelte, potessero dirsi in una linea di coerenza con quanto definito rispettivamente nell'area di attività B (realizzazione didattica) e C (verifica, valutazione e valorizzazione dei risultati di apprendimento) del dispositivo idealtipico.

In merito alle modalità didattiche, attraverso le quali i docenti improntano le proprie attività formative, i dati fanno rilevare che le attività d'aula sono prioritarie per il 79% dei rispondenti; in esse erano state ricomprese quelle più classiche (seminari, lezioni), e quelle più dinamiche con margini comunque limitati di partecipazione attiva (incontri di discussione, analisi di casi); a seguire sono realizzate le attività più pratiche ed esperienziali (laboratori, workshop, simulazioni, role-play) indicate come prevalenti dal 44% dei formatori-docenti e come seconda modalità prevalente dal 52%. Le attività di project-work, action learning, visite guidate, interventi di ricerca-azione, stage, tirocini e project work sono invece adottate in via prevalente da non più del 15% dei formatori coinvolti, ma più ampiamente indicate almeno come secondo ambito di prevalenza (da più del 40% dei formatori).

Grafico 2 Modalità di verifica degli apprendimenti (val. %)



Fonte: elaborazione Inapp 2019

Per quanto riguarda le modalità di verifica degli apprendimenti (grafico 2), si evidenzia la netta prevalenza nell'uso di uno strumentario valutativo di tipo tradizionale, con uso di test, interrogazioni, temi e relazioni scritte da parte del 70% dei docenti intervistati. Gli altri due strumenti maggiormente utilizzati sono i questionari e mini-casi (31%) e le check list di osservazione di output (25%); mentre



risultano meno utilizzate modalità più complesse e integrate di valutazione, quali le check list di processo e le prove esperte per la verifica delle competenze (tra il 12-15%). Residuale risulta il dato relativo all'uso del portfolio (3%), che era stato proposto come dispositivo basato sull'integrazione di diverse tipologie di prove di verifica, con la compresenza di più valutatori e integrazione di più punti di vista (compresa l'autovalutazione).

Complessivamente i dati evidenziano l'adozione di modalità che, soprattutto nella fase di progettazione, denotano un'attenzione ai referenziali (standard) e una loro traduzione operativa coerente con la logica dei risultati di apprendimento. Queste pratiche sono ad appannaggio dei formatori che si occupano prevalentemente di progettazione, e si sono evidenziate nelle pratiche dei formatori-docenti, che pur non avendo colto da principio la valenza progettuale del proprio lavoro, hanno segnalato di effettuare nel team azioni di specificazione dello standard e di analisi critica rispetto al contesto di esercizio dell'azione formativa. Tra le attività più trascurate nella fase di progettazione c'è sicuramente quella afferente alla definizione di un dispositivo di valutazione adeguato ai risultati di apprendimento.

Coerentemente a ciò, il dato sulle modalità di verifica degli apprendimenti mostra come si continuino nettamente a privilegiare gli strumenti tradizionali, mentre check list e prove esperte rimangono ancora appannaggio di una minoranza di formatori.

Il punto di attenzione è che le prove di verifica tradizionale, non negative di per sé, vanno, come ampiamente riconosciuto, a privilegiare una valutazione focalizzata sulle "conoscenze tecniche" dei soggetti in formazione e sulla loro "capacità di spiegare ciò che fanno", attribuendo quasi esclusivo valore alle "risposte semplicemente corrette e ben presentate" (Wiggins e McTighe 2004, 124). Quello che ci si auspica da una valutazione realizzata — soprattutto, ma non solo — in contesti di formazione professionalizzante è un approccio più complesso nella sostanza e al contempo meno complicato nella forma, tenendo conto che "talvolta la comprensione profonda si manifesta al meglio attraverso intuizioni o penetrazioni semplici e tuttavia profonde, enunciate modestamente" (*ivi*, p. 125).



CONCLUSIONI

Il dispositivo di analisi presentato ha inteso cogliere nelle prassi formative il livello di sedimentazione dell'approccio centrato sui risultati di apprendimento, nella progettazione, realizzazione didattica e valutazione, nella prospettiva di sviluppo e futuro esercizio di competenze, considerate come comprovata capacità di affrontare le sfide poste dallo studio, dal lavoro, dalla vita. Il tentativo è stato quello di dotarsi di un dispositivo analitico in cui fossero esplicitati tutti gli aspetti operativi che la logica dei risultati di apprendimento comporta nella progettazione e nell'assetto didattico-organizzativo dei percorsi e cogliere evidenze empiriche di un processo in atto di *shift to learning outcomes*. Tale processo, è importante sottolineare, si connota sia quale procedimento finalistico, in quanto i traguardi da conseguire, ovvero gli standard degli apprendimenti di fine percorso, sono posti in modo cogente e fungono da criterio ordinatore, decretando l'uscita da un regime di aleatorietà e dall'opzionalità delle scelte individuali; sia quale percorso di responsabilità collettiva, in quanto i risultati, non legati a nessuna disciplina in particolare, sono espressione della convergenza e integrazione di diversi domini di conoscenza, approcci e linguaggi, in una sintesi verso gli stessi traguardi. Le caratteristiche dell'approccio per risultati di apprendimento nelle prassi formative comportano, conseguentemente, un impatto organizzativo da non sottovalutare (Accorsi 2013) e, in particolare, una programmazione diversa, che chiama in causa necessariamente la convergenza delle discipline e non ne tollera la separatezza, oltre ad una didattica diversa, che, mirando alle competenze, non può risolversi nei setting tradizionali.

L'indagine di campo relativa ai formatori della IeFP e la qualità del sistema, esplorando attraverso oltre 500 interviste le prassi agite dai formatori di IeFP, restituisce un quadro composito di indicazioni e di spunti interessanti per alcune considerazioni sul tema dell'implementazione dell'approccio per risultati di apprendimento.

I dati emersi invitano a riflettere, in primo luogo, sulla transizione del formatore, da intendersi ormai come un *professional* dell'apprendimento, al quale è associato un *knowledge system* ampio, articolato, multidimensionale, il cui esercizio prevede la coabitazione della tradizionale divisione funzionale del lavoro (il progettista, il docente ecc.) con la nuova logica interattiva del presidio collettivo dei processi chiave dell'agenzia formativa.

Il sistema di competenze dei formatori appare svilupparsi, dunque, tenendo conto di due dimensioni: una connettiva, tesa a favorire l'allargamento professionale e la mobilità orizzontale tra processi/attività e ruoli, ed una distintiva, tesa a favorire l'arricchimento professionale e la mobilità verticale (Bonci 2004). Nella dialettica intercorrente tra saperi di specializzazione e saperi di integrazione i nuovi agenti dell'apprendimento sono sempre più chiamati a comporre l'offerta formativa, integrandola con le pratiche di gestione dell'informazione (comunicazione interna e esterna) e con lo sviluppo dell'auto-apprendimento organizzativo, e in tale avanzato modello organizzativo, l'acquisizione e l'esercizio delle soft skills (aggiornarsi costantemente/imparare ad imparare; lavorare in team; orientamento alla soluzione dei problemi; pensiero laterale/spirito di iniziativa) si rivelano snodi cognitivi e competenziali chiave per la professionalità dei teacher and trainers.



Quanto indicato, circa la tensione tra trasversalità e specializzazione dei formatori, trova riscontro nella connotazione e distribuzione delle risorse professionali in ordine alle attività di composizione del disegno formativo: la prospettiva integrata di analisi del dato, infatti, mitiga la prima forte impressione di una segnata specializzazione del progettista, fenomeno comunque entro certi limiti incontestabile, consentendo di evidenziare una partecipazione diffusa a tale funzione da parte dei docenti, coerentemente ad una logica di presidio collettivo dei processi chiave di un'agenzia formativa.

Si tratta della fase di start up del procedimento per contestualizzare gli standard, consistente nel condurre un'istruttoria degli enunciati, con i quali vengono proposti i risultati di apprendimento nelle indicazioni normative, e nell'approfondire e condividerne i significati. Il dato sul piano numerico è confortante, anche se emergono ancora margini di miglioramento rilevanti sul fronte dell'integrazione tra discipline nella composizione dell'offerta formativa. Secondo il processo idealtipico, infatti, tendenzialmente tutte le discipline dovrebbero interrogarsi su tutte le competenze, e queste dovrebbero dialogare direttamente con le discipline, chiamandole in causa esplicitamente, tramite la declaratoria delle conoscenze e delle abilità, o implicitamente, facendo appello allo statuto, ai linguaggi e agli strumenti specifici e distintivi. È il momento nel quale i docenti superano il rischio di un ruolo esecutivo di programmi determinati al centro (o decisi dagli estensori dei libri di testo) e riscoprono e fanno scoprire il potenziale formativo delle discipline (Accorsi 2013).

Altri segnali della pervasività della funzione progettuale secondo la logica dei risultati di apprendimento sono espressi nella fase operativa dedicata alla contestualizzazione dell'offerta formativa di IeFP, che dai dati si rivela ampiamente praticata dai formatori.

Secondo il processo idealtipico, in questa fase gli orizzonti aperti dall'indagine/istruttoria, precedentemente condotta, sono sottoposti al vaglio dell'essenzialità, della pertinenza, della fattibilità. I teacher and trainer si interrogano sulle accezioni che ritengono irrinunciabili, generative per l'apprendimento, prioritarie, anche considerando l'esperienza del contesto e la conoscenza dei soggetti e dell'ambiente; contestualmente ci si misura con le concrete possibilità di realizzazione e di conseguimento effettivo, tramite la responsabilizzazione dei singoli docenti e grazie alle risorse (di tempo ecc.) a disposizione o reperibili (partenariati con le istituzioni culturali, con le famiglie, con le organizzazioni associative ecc.), anticipando elementi della progettazione curricolare.

I dati indicano, dunque, come gran parte dei formatori abbiano sedimentato la logica dei risultati di apprendimento, assumendola nell'alveo dei propri saperi di specializzazione in termini di significativa continuità ed intensità d'uso. In tale quadro, complessivamente confortante, un elemento dissonante riguarda la minore attenzione espressa nella fase di formalizzazione delle evidenze e dei relativi strumenti di valutazione. Si tratta di un dato che mostra una valorizzazione appena sufficiente di un aspetto fondamentale, dal momento che ogni unità di apprendimento dovrebbe (nella logica di conformità al processo idealtipico qui assunto a riferimento) esplicitare in modo trasparente il dispositivo di valutazione dei *learning outcomes*, ai quali l'unità stessa è preordinata, favorendo, con le descrizioni contenute negli altri segmenti didattici, la valutazione attendibile degli apprendimenti del percorso.



Sul fronte delle modalità di erogazione dei contenuti formativi, i dati mostrano come le attività didattiche condotte dai formatori si polarizzino maggiormente su due fronti storicamente consolidati nella IeFP e con caratteristiche differenti: da un lato sulle classiche attività d'aula (seminari, lezioni, incontri di discussione, analisi di casi), che rimangono sostanzialmente predominanti, dall'altro sulle attività più pratiche ed esperienziali (laboratori, workshop, simulazioni, role play).

È opportuno comunque sottolineare che la ricorrenza anche di attività sul campo (work experience, action planning, visite guidate, stage, project work), indicate per lo più come seconda tipologia di attività didattica, rivela un'azione formativa aperta a nuove leve metodologiche e didattiche per l'apprendimento del saper agire, allineate con quanto delineato — e auspicato — nel processo idealtipico adottato. Pur in presenza di un modello didattico che prevede la realizzazione di attività esperienziali, che puntano ad una crescita delle competenze, dai dati, tuttavia, si evince ancora un sensibile disallineamento con le modalità prevalenti di verifica degli apprendimenti, dove continuano ad essere riferimento centrale gli strumenti tradizionali.

In sostanza, l'attitudine di numerosi formatori intervistati già avvezzi ad interrogarsi sull'approccio alla progettazione e alla didattica per competenze — non nuovo certamente sul piano culturale, ma ora più urgente per l'incalzare normativo più esplicito (gli standard), più referenziato (le raccomandazioni e i riferimenti europei), più inserito nel vivo dibattito sul recupero di efficacia delle *learning policies* nella società e nel lavoro — non mette in ombra i passi assai impegnativi ancora da compiere sul fronte della valutazione *competence based*.

A tal proposito le domande chiave sollevate dalle evidenze emerse assumono un contorno più ampio della mera riflessione tecnico-metodologica, indicando la connessione con altre dimensioni. Ciò equivale a chiedersi, si è attrezzati per affrontare il cambiamento evocato dallo *shift to learning outcomes*? Quale è il peso propulsivo dei fattori afferenti allo strategico perimetro della formazione dei formatori? Su un piano di maggiore dettaglio, tali quesiti rimandano alla considerazione integrata dei seguenti aspetti.

- La qualificazione professionale dei docenti: rappresenta una strategia agita per accompagnare l'introduzione anche graduale di elementi innovativi, promuovere l'approccio orientato alla ricerca didattica, costruire comunità di pratiche, favorire la costruzione di buone prassi e stimolare una cultura dello scambio?
- La diversificazione delle funzioni: il consolidamento riflessivo di competenze specifiche nell'approccio per competenze da parte dei formatori, a seguito della fruizione sistematica di occasioni formative, rappresenta, conseguentemente, uno strumento incisivo per diversificare i ruoli agiti²⁴?

²⁴ Ad esempio, docenti resi esperti nei percorsi formativi possono assumere funzione tutoriale verso i colleghi, esercitandola in forma di accompagnamento e supporto ai consigli di classe, di coordinamento di gruppi di referenti dei consigli di classe, gestendo servizi di sportello competenze per consulenze ecc.



- La valorizzazione delle competenze dei formatori: una formazione così caratterizzata stimola la qualificazione e l'evoluzione dell'identità professionale del formatore, anche attraverso la sua trasparente messa in evidenza²⁵ ?
 - La creazione di strumenti operativi e di documentazione: la formazione dei formatori in servizio e in modalità laboratoriali diventa un'occasione per l'elaborazione di strumenti professionali da impiegare direttamente nelle diverse attività e come patrimonio comune dell'azione organizzativa²⁶ ?
- Lo sviluppo di relazioni fra organismi di formazione: la formazione laboratoriale per gli operatori dell'apprendimento prevede un coinvolgimento di più realtà dell'offerta formativa — parallele o verticali, dello stesso o di diverso indirizzo — tale da favorire la collaborazione reticolare tra organismi di formazione²⁷ ?

Mettere a fuoco la centralità della formazione dei teacher and trainer non significa che l'adeguamento dell'organizzazione può essere delegato alla sola formazione dei formatori, come se fosse in gioco solo un modo di relazionarsi con gli studenti nei medesimi ambiti fisici, temporali, relazionali, gestionali della didattica tradizionale, senza coinvolgere il contesto e la compartecipazione dei dirigenti (che devono sapere ciò che fanno i loro docenti, per predisporre strumenti e condizioni organizzative adeguate) e degli attori sociali. Anzi è fondamentale non sottovalutare il fatto che una progettazione e una didattica centrata sui risultati di apprendimento hanno un impatto ineludibile sull'organizzazione, ovvero, esemplificando, su: come si fanno i consigli di classe; sugli strumenti di pianificazione, programmazione e valutazione adottati; sulla gestione (chi e come) delle operazioni di riformulazione e adattamento degli standard, nella garanzia della trasparenza e della riconducibilità ai referenziali nazionali ecc.

Se è chiaro che senza intervenire sull'organizzazione, nei tempi e nei modi opportuni, non c'è possibilità di assicurare l'adozione dell'approccio qui sostenuto, l'esperienza (Accorsi 2013) indica come in ogni contesto appaia, comunque, preferibile avviare un percorso di implementazione delle innovazioni in modo graduale e coerente con le opportunità e i vincoli del contesto di riferimento, ma allo stesso tempo in grado di sviluppare le condizioni necessarie per sostenere i processi e massimizzare le risorse. In questo senso, la strategia di intervento può riguardare singole aree di apprendimento pilota, la sperimentazione di specifiche forme didattiche innovative, il coinvolgimento pieno di singoli consigli di classe sperimentali ecc. Si possono introdurre a piccole dosi elementi di flessibilità e/o di autonomia nella determinazione dell'orario; si può provare la riorganizzazione di classi in gruppi omogenei in un

²⁵ Ad esempio, una buona prassi in tal senso è quella dell'adozione del portfolio docente, che consente la messa in valore delle competenze possedute, poste a servizio del gruppo di lavoro e del centro o della scuola, maturate nelle esperienze di apprendimento; l'identificazione del gap con le competenze richieste dal ruolo; l'individuazione di un percorso di crescita graduale e finalizzato.

²⁶ Ad esempio, potrà trattarsi di repertori di didattiche narrate, di linee guida per realizzare diverse attività collegiali (la progettazione, la valutazione), di modelli e format (modello di portfolio, formati di rappresentazione delle unità didattiche/di apprendimento, di formalizzazione della valutazione di soggetti esterni ecc.), di strumenti (piattaforma e-learning per la personalizzazione degli insegnamenti o per la condivisione fra docenti; strumento informatico per la gestione più efficiente dei processi di progettazione/didattica/valutazione delle competenze).

²⁷ Ad esempio, operare attraverso il metodo di lavoro basato sulla ricerca didattica, inteso quale strumento essenziale per promuovere, incentivare e sostenere la realizzazione di esperienze, strumenti e procedure innovativi e per la condivisione e la trasferibilità in altri contesti educativi.



ambito dove le esigenze sono più cogenti o dove il contesto è più favorevole; inserire una pratica di cooperazione con soggetti del territorio disposti a condividere la responsabilità educativa.

Processi di innovazione sostenibili dell'offerta formativa possono partire facendo emergere quanto necessita e valorizzando quanto già c'è, a condizione cioè, di una preliminare e profonda (auto)analisi dei fabbisogni di cambiamento da apportare nella proposta didattica e nel modo di trattare i risultati di apprendimento.

Nel corso dell'indagine, infine, abbiamo rilevato e documentato come il processo di progettazione a ritroso, anche se non estraneo alla cultura e alla prassi dei formatori IeFP, ancora faticosi ad essere compiutamente compreso e generalmente praticato con coerenza. Il cambiamento di paradigma, laddove adottato, conferisce flessibilità al dispositivo di offerta, perché assume l'output (i risultati di apprendimento da conseguire) come un traguardo espresso in modo da essere valido in una vasta pluralità di contesti e, nello stesso tempo, rende confrontabili le opzioni progettuali, visibile e comunicabile la coerenza con gli input (allievi, territorio, vincoli e risorse) e possibile fare sistema; esso rovescia, inoltre, il pregiudizio di uno standard che uniforma l'universo dei soggetti che lo adottano, perché — al contrario — restituisce responsabilità ai docenti e ai Centri verso un'offerta personalizzata e contestualizzata e, in una prospettiva più ampia, sostiene l'uguaglianza del diritto individuale di accesso alle competenze. L'adozione del *learning outcomes approach*, dunque, dovrebbe essere promossa nel campo delle *learning policies* per il beneficio che comporta in direzione della diffusione di processi di progettazione personalizzati, flessibili e, nello stesso tempo, confrontabili nel tempo e nello spazio.

È necessario che l'impegno di Enti e Regioni si converta in azione sistematica di formazione dei teacher and trainers, oltre la frammentarietà e l'occasionalità, in modo da garantire non solo l'assunzione consapevole dell'approccio indicato nelle fasi del ciclo del tracciato formativo, ma anche da assicurare che esso rientri nel patrimonio professionale degli operatori dell'apprendimento, come competenza da agire nell'attività lavorativa, e nei processi stessi di valutazione e valorizzazione dei formatori.

Un cambiamento, però, che richiede che il *learning outcomes approach* sia non solo una tecnicità professionale, ma un requisito di competenza dei docenti e degli altri operatori, per garantire un approccio flessibile e creativo alla formazione, capace di affrontare difficoltà e risolvere problemi, di operare con pensiero divergente, di garantire lavoro in team, di operare con competenza emotiva: processi di formazione docenti, dunque, non solo rivolti al come operare, ma anche allo sviluppo delle proprie e altrui risorse personali, attraverso metodologie adeguate (ricerca-azione, monitoraggio, supporto, sostegno organizzativo all'applicazione, scambio di pratiche, esperienze all'estero, valorizzazione della reputazione sociale della professione docente nella FP ecc.).

Affinché i risultati di apprendimento possano rappresentare un reale ponte tra sistemi diversi, favorendo il dialogo e definendo un ambiente unico degli apprendimenti, è importante che siano concretamente e capillarmente adottati e utilizzati e ne sia compreso il valore. Assumere un approccio per risultati di apprendimento non significa aderire, quindi, ad un semplice modello di formalizzazione degli apprendimenti, ma significa, prima di tutto, lasciarsi interrogare dagli impatti e dal livello di innovazione che veicolano: che cosa cambia o dovrebbe cambiare adottando un approccio per risultati di apprendimento?



BIBLIOGRAFIA

- Accorsi M.G. (2013), *Insegnare le competenze*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore
- Bonci M. (2004), *Definizione dei profili di competenze e degli standard di formazione relativi alle figure professionali chiave del sistema di formazione professionale in Emilia Romagna*, Progetto Sfide Report Finale
- Carlini A., Crispolti (2020), *Formarsi per il lavoro: gli occupati dei percorsi IFTS e IeFP*, Inapp Report n.14, Roma, Inapp
- Carlini D., Evangelista A. (a cura di) (2020), *EQAVET e la qualità della IeFP in Italia. Report finale*, Inapp Report n.12, Roma, Inapp
- Castoldi M. (2017), *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Roma, Carocci Editore
- Castoldi M. (2016), *Valutare e certificare le competenze*, Roma, Carocci Editore
- Cedefop (2011), *Using Learning Outcomes. European Qualifications Framework*, Series: Note 4
- Giovannini F., Santanicchia M. (2021a), *Dalle figure nazionali IeFP ai profili regionali*, Inapp Report n.19, Roma, Inapp
- Giovannini F., Santanicchia M. (2021b), *Nuovo Repertorio di IeFP nei sistemi locali: il caso Lombardia*, Inapp Paper n.30, Roma, Inapp
- Inapp (2019), *La partecipazione ai percorsi IFTS, Post-qualifica e post-diploma: a.f. 2017-18*, Roma, Inapp <<https://bit.ly/35NvKAE>>
- Jonassen D., Howland J., Marra R.M., Crismond D. (2007), *Meaningful Learning With Technology*, Pearson College Div; 3° edizione
- Jonassen D.H. (2000) *Theoretical Foundations of Learning Environments*, Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- MI - Ministero dell'Istruzione (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier
- Nicoli D. (2012), *Rubriche delle Competenze per i Diplomi Professionali IeFP*, CNOSFAP
- OECD-PISA (2018), *Programme for International Student Assessment 2018*
- Petracca C. (2015), *Valutare e certificare nella scuola*, Teramo, Lisciani
- Trincherò R. (2018), *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo Ciclo*, Milano, Rizzoli Education
- Trincherò R. (2013), *Costruire, valutare e certificare competenze*, Milano, Franco Angeli
- Wiggins G., McTighe J. (2012), *The Understanding by Design Guide to Advanced Concepts in Creating and Reviewing Units*, Assn for Supervision & Curriculum, New edition
- Wiggins G., McTighe J. (2004), *Fare progettazione. La "teoria" di un processo didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS
- Zuccaro A. (a cura di) (2020), *Istituti Tecnici Superiori - Monitoraggio nazionale 2020 – Sintesi*, Firenze, Indire



Riferimenti normativi

Accordo in Conferenza delle Regioni e delle Province Autonome del 18 dicembre 2019, relativo alla tabella di confluenza tra qualifiche e diplomi professionali e per l'assunzione delle dimensioni personali, sociali, di apprendimento e imprenditoriali nell'ambito dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale

Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 1° agosto 2019, recepito con D.I. n.56 del 07 luglio 2020, per l'integrazione e modifica del Repertorio nazionale delle figure nazionali di riferimento per le qualifiche e i diplomi professionali, l'aggiornamento degli standard minimi formativi relativi alle competenze di base e dei modelli di attestazione intermedia e finale dei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale, di cui all'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 27 luglio 2011

Decreto Interministeriale 8 gennaio 2018 recante l'Istituzione del Quadro nazionale delle qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze di cui al D.Lgs. 16 gennaio 2013, n.13

Decreto Legislativo n. 13/2013, recante definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'art. 4, commi 58 e 68, della L. 28 giugno 2012, n.92

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2017 sul quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, che abroga la raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, (2017/C 189/03)

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, (2008/C 111/01/CE)

