



ANALISI DELLE UNITA' FORMATIVE CAPITALIZZABILI (MODELLO ISFOL)

di Chiara di Vaira e Stefania Mazza

Il contesto originario di appartenenza: l'Unione Europea

Il modello Isfol (Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori) sulle Unità formative capitalizzabili, nasce dalla necessità di affrontare nel contesto italiano il problema del "sapere" emerso durante l'incontro della Commissione Europea e poi raccolto nel Libro Bianco *"Insegnare ed apprendere verso la società cognitiva"*.

La progressiva applicazione tecnologica ed informatica a tutte le attività socio-produttive, genera un'accelerazione e un'evoluzione continua del sapere, per la quale siamo oggi chiamati ad un interminabile sforzo formativo, ad un potenziamento continuo delle nostre risorse conoscitive, affinché non si crei il rischio di "un divario tra quanti partecipano all'acquisizione del sapere e quanti ne resterebbero inevitabilmente esclusi" ⁶.

Le esigenze del sistema produttivo si complessificano e chiedono alla risorsa umana di formarsi al "saper essere" flessibile, decisionale, trasversale e al problem solving di fronte all'imprevedibilità del contesto organizzativo, più che al "saper fare" compiti e mansioni circoscrivibili in ruoli ben precisi.

Paradossalmente, sul versante formativo, si registra un allarmante fenomeno di calo produttivo, sia del sistema universitario - dal momento che solo un immatricolato su tre raggiunge il traguardo accademico -, sia del sistema d'istruzione, per cui molti giovani intraprendono oggi la strada del diploma come unica strada sicura per l'occupazione, ma poi abbandonano gli studi senza avere il riconoscimento di nessuna competenza parziale acquisita.

E' proprio dalla volontà di arginare tale problema, che il Libro Bianco suggerisce una via già sperimentata in alcuni Stati Membri: la creazione di un sistema di democratizzazione dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, che passi prima di tutto attraverso una flessibilità di accesso alla formazione in cui il riconoscimento del sapere e delle conoscenze acquisite deve poter avvenire in qualunque momento della vita del soggetto, a qualunque punto esso la interrompa, e non necessariamente alla fine di un percorso formativo; inoltre tale patrimonio personale deve poter essere continuamente potenziato, promosso e trasparente, creando la possibilità di passare da un sub-sistema formativo all'altro senza dover ripetere parti di un percorso già compiuto, ma accreditando i risultati anche parziali, già acquisiti.

Parte così nel 1996 l'ambizioso progetto Trasparency che coinvolge a livello europeo Francia, Germania e Italia nel tentativo di restituire alla Commissione la

proposta di un set d'indicatori di trasparenza delle certificazioni in rapporto alla formazione professionale.

⁶ Cfr. Commissione delle comunità Europee, *Insegnare ad apprendere verso la società cognitiva*, Bruxelles, 29.11.1995, COM (95), p.10.



Le linee strategiche dell'Accordo per il Lavoro

La chiave della nuova logica è espressa nell'Accordo per il Lavoro siglato in Italia tra Governo e parti sociali il 24 settembre 1996 e si pone in una prospettiva di continuità rispetto alle opzioni europee espresse nel Libro Bianco: le varie esperienze di formazione delle quali un individuo può usufruire nel corso della vita devono poter essere "capitalizzabili" in funzione di traguardi certificati; ciò consente di non disperdere il patrimonio personale e le competenze acquisite dalle persone sia all'interno del sistema formativo, che all'esterno, in rapporto al sistema lavorativo.

In pratica, ciò vuol dire creare *un sistema di certificazione quale strumento idoneo a conferire unitarietà e visibilità ai percorsi formativi di ogni persona lungo tutto l'arco della vita nonché a promuovere il riconoscimento dei crediti formativi comunque maturati ed a documentare le competenze effettivamente acquisite; "oltrepassare i limiti imposti dai canali formativi tradizionali, restituendo piena dignità a tutto ciò che è acquisito sul lavoro o in contesti non formali e creando un sistema globale di opportunità di apprendimento che ha come cardine l'individuo"*⁷ e il suo diritto di apprendimento.

La sperimentazione avviata dal Ministero del Lavoro di un Attestato Unico di qualifica, nel quale venivano individuati e riportati indicatori minimi di trasparenza, non poteva bastare poiché "la trasparenza delle acquisizioni non è assicurata semplicemente dall'uniformità dei documenti finali di prodotto, ma da un processo più ampio e complesso che porta soggetti ed attori sociali appartenenti a contesti diversi ad attribuire un significato univoco e condiviso a ciò che viene effettivamente prodotto dalle specifiche azioni formative"⁸.

Si trattava di far fronte a due esigenze apparentemente contraddittorie di unità e leggibilità nazionale del principio di trasparenza, garantendo lo sviluppo di un'offerta formativa che prevede canali e forme territoriali sempre più diversificate.

Da qui la necessità di avere un forte riferimento di regole generali, al quale le Regioni avrebbero contribuito attraverso una costante attività di applicazione e verifica tecnica di Laboratori sperimentali.

Lo stesso anno, con il progetto nazionale "Certificazione e standard formativi", il Ministero del Lavoro affidava all'Isfol l'incarico di mettere a punto una proposta concreta per la definizione ed implementazione di un sistema di standard formativi minimi, dove con il termine standard s'intende una serie di segmenti, validi su tutto il territorio nazionale, singolarmente certificabili, in cui articolare uniformemente i diversi sub-sistemi formativi, al fine di poterli reciprocamente leggere, riconoscere, certificare e quindi capitalizzare⁹.

Il lavoro dell'Isfol muove da questa necessaria prospettiva di accreditamento, mira ad investire per una nuova qualità del sistema formativo, che mostra un evidente disadattamento, per assumere la prospettiva della formazione continua

⁷ Cfr. Isfol, *La certificazione delle competenze in Italia: breve panoramica sul dibattito nazionale dal 1993 ad oggi*, Roma 14-15 maggio 2002, p.8.

⁸ Cfr. Isfol, *Dossier documentale dei Laboratori territoriali sulla certificazione delle competenze*, Roma 2002.

⁹ Cfr. Isfol, G. Di Francesco (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1997, pp.14-21.



M.I.U.R

PERCORSI DIDATTICI PER L'EDA: ANALISI DEI
MODELLI DI FORMAZIONE

in una nuova dimensione globale che richiami all'impegno del cambiamento anche il sistema lavorativo, come corresponsabile all'azione formativa stessa.

Il modello Isfol, che ci accingiamo a presentare vuole essere un'ipotesi metodologica,

un modo di concepire il sistema formativo in una nuova prospettiva integrativa, che vede l'apparato scolastico d'istruzione e mondo del lavoro schierati uno al fianco dell'altro nel grande progetto di formazione continua; un progetto a favore di una società in cui il sapere si evolve e si modifica in continuazione e a favore dell'individuo chiamato ad imparare ad apprendere oltre la tradizionale dimensione evolutiva.



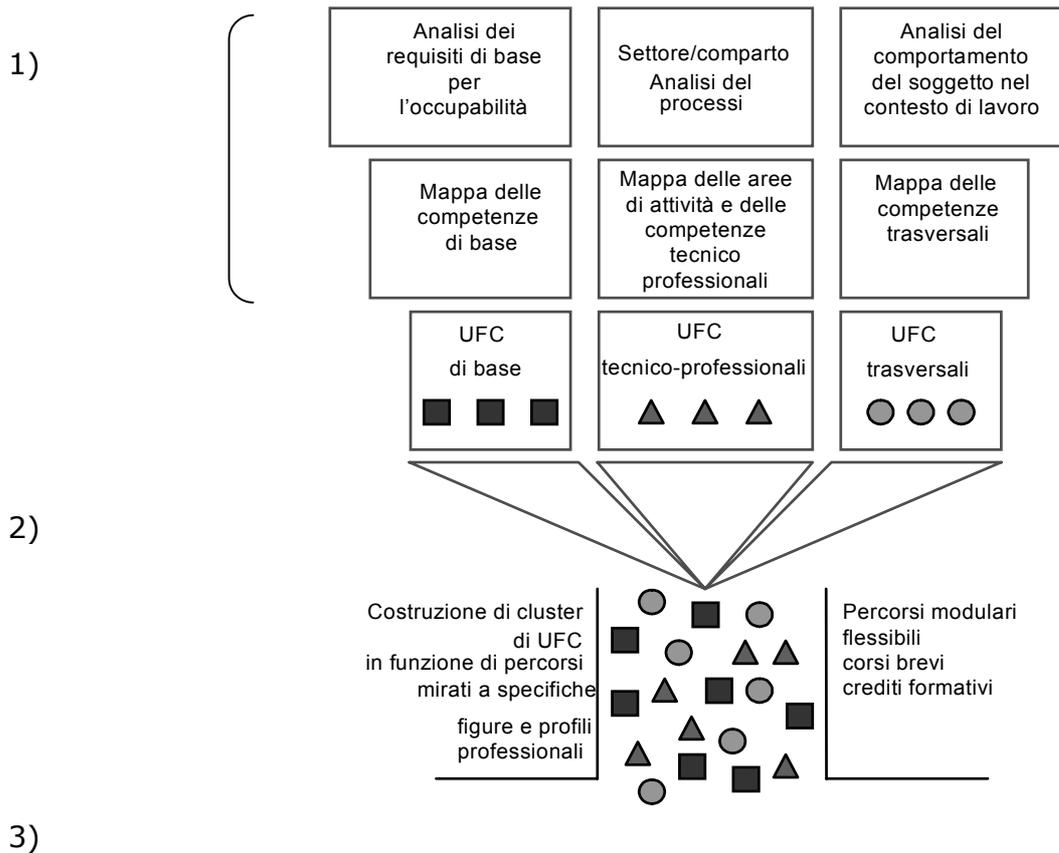
Attraverso questo schema, l'Isfol rende bene evidenti gli obiettivi di cambiamento che si propone con il suo impianto:¹⁰

Da PROFILO PROFESSIONALE caratterizzato da descrizione molare di contenuti disciplinari e materie globali	Alle COMPETENZE DEL SOGGETTO articolate in competenze di base, trasversali e t/professionali.
Da IMPOSSIBILITA' DI VALORIZZARE esperienze e acquisizioni parziali	A POSSIBILITA' DI CAPITALIZZARE competenze acquisite per spenderle sotto forma di crediti formativi.
Da CERTIFICAZIONE GENERICA relativa alla frequenza di un intero corso di formazione	A CERTIFICAZIONE ANALITICA delle competenze maturate anche tramite esperienze formative parziali, ai fini della loro spendibilità per il rientro nel sistema formativo.
Da FORMALE RICONOSCIMENTO DI UN TITOLO acquisito nella scuola, F.P., Università, ecc.	A TRASPARENZA DELLE COMPETENZE acquisite lungo tutta la vita e accumulabili nel libretto formativo.
Da RIGIDITA' nell'accesso alla formazione entro un singolo sub-sistema	A FLESSIBILITA' nell'accesso alla formazione anche trasversalmente ai diversi sub-sistemi.

¹⁰ Cfr. Isfol, G.Di Francesco (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1997, p.25.



Di seguito è descritto il processo metodologico di costruzione delle Unità capitalizzabili vere e proprie, il quale prevede schematicamente 3 macro-fasi ¹¹.



1. I processi di analisi del lavoro che hanno come output la competenza articolata in tre tipologie di competenze: di base, trasversali, tecnico-professionali.
2. La traduzione delle singole competenze nelle corrispondenti unità formative capitalizzabili.
3. La fase finale di riaggregazione delle singole unità capitalizzabili in cluster variamente componibili per corrispondere ai diversi profili/qualifiche professionali.

¹¹ Ibidem, pp.61-62.



Analizziamo e chiariamo il significato di ognuno di questi tre passaggi pensati dall'Isfol per individuare l'unità formativa capitalizzabile, intesa come un segmento di percorso formativo coerente e completo.

Fase 1: analisi del lavoro preliminare alla progettazione formativa

L'analisi dei fabbisogni formativi avviene prima dell'avvio della progettazione delle UFC. Essa utilizza i risultati di indagini (OBNF, Excelsior, indagini a livello regionale e locale...) al fine di individuare le aree e i settori produttivi che richiedono i profili professionali emergenti nel mercato del lavoro. Solo in seguito all'analisi dei fabbisogni formativi è possibile scomporre il profilo individuato in segmenti di professionalità. Il risultato può offrire al sistema dell'offerta formativa figure fortemente aggregate, la cui descrizione rimanda alle competenze necessarie per costruirle. Questo incontro tra rilevazione dei fabbisogni e sviluppo del sistema formativo è il primo indispensabile passo per giungere ad un sistema di certificazione delle competenze acquisite sul lavoro. Secondo l'Isfol, la competenza esprime un concetto sistemico e un mix integrato di risorse.

Le competenze di base sono frutto di una cultura del lavoro che analizza i requisiti di occupabilità necessari ad un individuo per l'accesso alla formazione e al lavoro o anche per lo sviluppo di un proprio percorso individuale e professionale. In questa categoria, secondo un'analisi dei Repertori¹² sperimentali costruiti e realizzati dall'Isfol (in riferimento alla formazione professionale) con il contributo di esperti di processi formativi, rientrano: inglese, informatica di base, economia, organizzazione aziendale, diritto del lavoro e tecniche di ricerca attiva del lavoro, le quali competenze costituiscono la base minima indispensabile per inserirsi positivamente nel contesto socio-produttivo attuale.

¹² Si riportano schematicamente i repertori riferiti a tutte le tipologie di competenza di base, trasversali e tecnico-professionali, presenti nel testo Isfol, *Unità capitalizzabili e crediti formativi, I repertori sperimentali*, Franco Angeli, Milano 1997, pp.36, 114,139.

**Unità capitalizzabili**

01- Lingua Inglese: B1-B2-B3, M1-M2-M3
02- Organizzazione aziendale
03- Informatica utente
04- Diritto del lavoro sindacale
05- Tecnica di ricerca del lavoro
06- Economia di base

Le competenze trasversali nascono da un'analisi delle caratteristiche non già del lavoro in sé, quanto piuttosto del comportamento lavorativo del soggetto, a partire dalla criticità di un contesto produttivo ad alta complessità organizzativa e tecnologica, in cui l'individuo diventa la risorsa umana centrale esperta, decisionale e problem solving, la sola capace di fronteggiare l'imprevedibilità e l'instabilità dei compiti lavorativi.

Per l'individuazione di tali competenze, l'Isfol ha preso in analisi l'insieme delle attività o operazioni che un soggetto abile ed esperto dovrebbe compiere di fronte ad un compito lavorativo: il soggetto deve prima comprendere la situazione e poi agire un comportamento, quindi per lui è importante diagnosticare (la situazione, il compito, il problema, se stesso), relazionarsi a persone o cose per rispondere alle richieste del compito ed infine affrontare ossia prendere la decisione di agire

**Unità capitalizzabili elementi****Competenze
trasversali**

01- Diagnosticare	a- competenze e attitudini b- i problemi
02- Relazionarsi	a- comunicare b- lavorare in gruppo c- negoziare
03- Affrontare	a- potenziare l'autoapprendimento b- affrontare, risolvere problemi c- sviluppare soluzioni

Le competenze tecnico-professionali, nascono dall'identificazione dei processi lavorativi tipici di un determinato settore professionale o di un'unità produttiva: i processi, a loro volta, sono tradizionalmente segmentabili e costituiti da un insieme significativo di attività omogenee e autonome (Aree di attività) orientate alla produzione di un risultato atteso. In questo modo, si sono individuate le competenze necessarie per svolgere adeguatamente le suddette attività. In particolare, l'Isfol individua cinque settori produttivi, ognuno dei quali, poi, prevede una sua distinta suddivisione in processi, attività e competenze: turistico-alberghiero; metalmeccanico; qualità nell'industria; amministrazione, finanza e controllo; automazione d'ufficio. Il lavoro dell'Isfol ha prodotto una serie di Unità capitalizzabili sperimentali nei cinque settori sopra indicati, fornendo in questo modo, le indicazioni-guida per costruire le unità capitalizzabili in tutti gli altri settori produttivi. Per questo la Regione Emilia Romagna, ad esempio, ha creato un punto di raccolta delle schede descrittive dei profili professionali richiesti dal mercato del lavoro Regionale. Ogni scheda corrisponde ad un profilo professionale di cui sono descritte le competenze e le conoscenze necessarie per poter esercitare tale attività lavorativa. Al momento della progettazione delle Ufc tecnico professionali dei percorsi formativi è possibile attingere a tali profili ed apportare eventuali modifiche sulla base delle richieste locali.

Fase 2: dalla mappa di competenze alla formazione per competenze

In questo secondo passaggio, la competenza da punto di arrivo dei processi di analisi del lavoro, diventa il punto di partenza per stabilire i risultati/obiettivi attesi dall'azione formativa: le tre tipologie di competenza individuate, vengono tradotte concretamente in oggetto di formazione,



mediante la costruzione di un percorso standard che l'Isfol chiama Unità formativa capitalizzabile.

Si elaboreranno, quindi, Unità formative di base, trasversali e tecnico-professionali prendendo in considerazione, ad esempio, la lingua inglese o la competenza "diagnosticare" o la competenza "occuparsi delle prenotazioni" (sette settore turistico-alberghiero) allo stesso modo, cioè secondo un formato o modello di riferimento standard, che ha come scopo il raggiungimento di un insieme di competenze.

L'Unità Capitalizzabile declina in proposta formativa tali competenze, disegnando l'architettura standard di un segmento formativo, che risulta articolato in due sezioni.

La prima sezione prende il nome di unità di competenza, perché è caratterizzata da indicatori che descrivono in modo particolare la competenza:

Titolo	Denominazione dell'Unità formativa capitalizzabile sotto forma di competenza.
Risultato atteso	E' in forma sintetica l'obiettivo a cui tende l'unità (ossia una competenza di sintesi).
Attività	Insieme di attività necessarie per raggiungere il risultato atteso.
Competenze	Le competenze esprimono che cosa il soggetto dev'essere in grado di fare per presidiare efficacemente le attività sopra descritte e sono l'obiettivo particolare della ufc

La seconda sezione descrive lo standard formativo, ossia gli elementi formativi essenziali, necessari allo sviluppo della competenza indicata:



Prerequisiti	Sono le competenze che il soggetto deve possedere come precedente risorsa, al fine di garantire la spendibilità della ufc.
Contenuti	Sono gli ambiti di sapere sui quali si fondano le competenze.
Durata	Esprime in termini quantitativi il tempo necessario per l'acquisizione di un'intera ufc.
Modalità formative	Si classificano i contesti formativi più idonei per l'apprendimento/sviluppo delle competenze: lezioni, analisi di casi, esercitazioni in laboratorio, stages o tirocini formativi.
Modalità di valutazione	Sono state classificate tre tipologie di verifica delle competenze previste: prove pratiche, soluzioni di caso, performance di simulazione.

Questi descrittori¹³ sono, per l'Isfol, essenziali affinché la Ufc risponda a criteri di standardizzazione, componibilità e soprattutto perché permetta di creare un modello di riferimento formativo confrontabile, spendibile e applicabile in diversi contesti formativi e lavorativi. Le Unità Capitalizzabili sono realizzate solo ai fini della progettazione di interventi formativi che prevedono l'inserimento lavorativo dei corsisti. Nel regolamento attuativo l'art 4 "Standard di percorso" recita: i percorsi IFTS " *sono strutturati in moduli e/o unità capitalizzabili intese come insieme di competenze, autonomamente significativo, riconoscibile dal mondo del lavoro come componente di specifiche professionalità ed identificabile quale risultato atteso del percorso formativo*". Quindi, per l'Isfol "la Ufc disegna l'architettura standard di un segmento formativo (e pertanto è di pertinenza degli attori cui compete pianificare la formazione); il modulo è l'implementazione della Ufc nella quale vengono definite in dettaglio la tempistica, le risorse e le modalità del loro utilizzo, ponendo attenzione al processo di apprendimento (queste operazioni spettano agli enti di formazione ed ai loro operatori). Si parla di unità formativa capitalizzabile come unità tipo di riferimento e/o standard minimo di riferimento per la

¹³ Ibi, pp.30-31.



formazione, avente come scopo il raggiungimento di precise competenze senza entrare nel merito di una definizione di standard e di modulo.

Fase 3: il rapporto tra unità formative capitalizzabili e certificazione

Una volta individuata la dimensione "formativa" standard dell'U.f.c, l'unità è "capitalizzabile", spendibile, personalizzabile e costituisce la base per il riconoscimento di crediti formativi perché ha la caratteristica di essere non solo un'Unità in sé compiuta, in modo tale da permettere il raggiungimento di competenze in forma autonoma; ma anche aggregabile ad altre Ufc, mediante la creazione di cluster di Unità capitalizzabili: dal momento che di norma una qualifica corrisponde ad un profilo professionale ed attesta che l'individuo è in grado di presidiare efficacemente un insieme di attività lavorative, occorreranno un certo numero di Ufc raggruppate in cluster perché si possa raggiungere l'insieme di competenze che corrisponde ad un titolo di qualifica professionale.

Attraverso cluster di Ufc di base, trasversali e tecnico-professionali, è possibile dare vita a percorsi formativi individualizzati, prevedendo un'articolazione delle attività in relazione ai fabbisogni individuali; oppure creare dei veri e propri crediti in ingresso che consentano il riconoscimento di competenze acquisite o di percorsi parziali, verso una migliore garanzia di diritto alla formazione.

E' significativo, inoltre, che l'Unità formativa capitalizzabile sia pluridisciplinare e che risponda all'opzione della permanente compresenza di unità capitalizzabili riferite ai tre ambiti di competenza in tutti i percorsi formativi.



Tipologia formativa	Cluster di Unità capitalizzabili	
Riqualificazione	□ Δ O Δ Δ O	□ Δ O Δ □ Δ O □
Aggiornamento Perfezionamento	O Δ O Δ □ O	Δ Δ O Δ Δ □ O
Orientamento Riorientamento	O O Δ O □ O	O O O □
Qualificazione	□ O Δ O □ Δ	□ O Δ □ O □ Δ O □ Δ
Formazione iniziale/superiore	□ □ O □ Δ □ Δ □	□ □ O Δ □ Δ Δ Δ
Formazione in alternanza	O Δ Δ O □ O	Δ Δ O Δ □

Una volta acquisite, tramite formazione, un insieme di competenze codificate in un'Unità capitalizzabile, il passaggio successivo adottato dall'Isfol, sta nella possibilità di riconoscere e certificare tali nuclei di competenze.

Vi è un importante presupposto di partenza che consente di esibire l'Unità capitalizzabile, a titolo di "credito spendibile" nei diversi percorsi formativi, ossia che scuola, formazione professionale, università e lavoro condividano lo stesso sistema nazionale di standard, rappresentato da tali Unità di competenza capitalizzabili, come riferimento omogeneo in termini di analisi della professionalità e delle competenze.

Con la certificazione l'individuo diventa titolare di un credito, a tutti gli effetti esigibile, che gli consente di:

-



- valorizzare una o più parti dell'esperienza già maturata e quindi di ottimizzarla, evitando di ripetere parti dell'esperienza stessa (esami universitari...);
- abbreviare un itinerario formativo, nell'ambito dello stesso sistema formativo, tramite il meccanismo dell'"abbuono" ;
- qualificare le competenze, nell'ambito del rapporto tra sistema formativo e lavoro.

La struttura dell'Unità formativa capitalizzabile è stata concepita dall'Isfol come un dispositivo in grado di rispondere all'obiettivo di mettere in trasparenza il percorso formativo del soggetto e come il sistema più congeniale al riconoscimento dei crediti sotto forma di competenze acquisite dal soggetto. Si tratta di un dispositivo sperimentale che deve essere validato dalle esperienze all'interno delle strutture formative territoriali.

E' necessario precisare che nel modello ISFOL è netta la distinzione tra valutazione e certificazione. La valutazione è il sistema di verifica oggettiva esterna predisposta dal docente e finalizzata al riconoscimento dell'apprendimento dei contenuti e delle competenze delle singole UFC. La certificazione è l'atto formale mediante il quale l'organismo preposto "Comitato Tecnico Scientifico" riconosce i crediti (ad esempio esami universitari...).

L'IMPLEMENTAZIONE DEL MODELLO UFC: LA FASE SPERIMENTALE

Certificazione e competenze: il traguardo raggiunto

Il Decreto ministeriale del 31/5/2001 si pone come importante momento di arrivo della fisionomia del nuovo sistema di certificazione poiché in esso sono fissati i seguenti punti fondamentali.

- 1) Si focalizzano le competenze come oggetto privilegiato del nuovo sistema di certificazione dandone una prima definizione istituzionale esplicita di " *un insieme strutturato di conoscenze e abilità, di norma riferibili a specifiche figure professionali, acquisibili attraverso percorsi di formazione professionale e/o esperienze lavorative, e/o autoformazione, valutabili anche come crediti formativi*";
- 2) prende il via un lavoro nazionale di definizione di standard minimi di competenza per la certificazione, ma si attribuisce responsabilità e autonomia alle Regioni nell'esercizio della funzione di certificazione e nella contestualizzazione di standard per assicurare la coerenza con le esigenze territoriali, pur tenuto conto delle indicazioni nazionali come garanzia di omogeneità;
- 3) si definiscono tre diverse tipologie di certificazione: la certificazione di percorso formativo di qualifica, la certificazione di percorso formativo parziale o non completato, la certificazione di competenze acquisite in contesto non formale o informale e valutabili per accedere a percorsi o titoli formali;



- 4) una distinzione importante tra credito "relativo" poiché valido in base a specifici accordi e credito "nazionale" basato su standard nazionali.¹⁴

Dall'analisi dettagliata del decreto, è possibile scorgere una differenziazione significativa di ruoli e di competenze tra stato e Regioni, segno questo di un riconoscimento nazionale di quanto sia importante un'organizzazione e un decentramento territoriale della formazione.

Ciò anticipa e in qualche modo determina uno "sviluppo politico" e una trasformazione della Ufc rispetto a come era stata tradizionalmente concepita.

A questo proposito, va inserito il disegno sperimentale dell'Isfol d'individuazione di standard minimi di competenza relativamente alle competenze di base e trasversali per i percorsi Ifts, definitivamente approvato nel maggio 2002, poiché in esso è possibile intravedere una dimensione di sviluppo del modello delle Ufc.

A livello di percorso formativo, il cambiamento significativo sta nell'aver messo a punto un modello sperimentale che prevede la distinzione tra unità di competenze capitalizzabili UC, che divengono l'obiettivo di unità formative UF, ossia delle diverse sequenze didattiche di cui si compone il percorso formativo stesso.

Questo significa che l'Unità formativa mantiene la struttura di riferimento (definita e composta da un titolo, dalle competenze-obiettivo, dai contenuti, dalla durata, dalle modalità formative e dalle modalità di valutazione previste), mentre l'Unità di competenza capitalizzabile è l'obiettivo a cui mira l'Unità formativa; per cui può essere che ad una UC corrispondano più UF, ossia che vi siano diversi percorsi formativi o diversi moduli che permettono di raggiungere la stessa UC. Un tale sviluppo della Ufc è rilevante: la distinzione tra UC (unità di competenza capitalizzabile) e UF (unità formativa o unità modulare) permette infatti di separare l'aspetto di descrizione e di valutazione delle competenze, relativo ai criteri e agli indicatori stabiliti come standard minimi nazionali affidabili e trasparenti, i quali garantiscono livelli minimi di apprendimento in tutti i percorsi IFTS; dal processo formativo vero e proprio, necessario allo sviluppo delle competenze in una prospettiva territoriale e gestita dai contesti formativi di riferimento.¹⁵

Disegno del nuovo sistema di istruzione e formazione e modello Isfol

Lo scenario del sistema formativo italiano presenta alcuni aggiornamenti relativi alla nuova proposta di riforma del primo febbraio 2002 (approvato dal Consiglio dei Ministri il 14 marzo 2002), la quale modifica la suddivisione dei cicli scolastici prevista dalla legge 30 del 10 febbraio 2000, mantenendo, come si tenterà di dimostrare, la struttura didattica dei piani di studio, che rende il modello Isfol ancora del tutto attuale e presente per quanto riguarda i contenuti relativi al sistema dei crediti e di certificazione delle competenze.

¹⁴ Laboratorio delle competenze Isfol, *La certificazione delle competenze in Italia: breve panoramica sul dibattito nazionale dal 1993 ad oggi*, Area metodologie per la formazione, Roma, 2002, pp. 4-5.

¹⁵ *Ibidem*, p. 13.



In sintesi, la nuova proposta di riforma del sistema di istruzione e formazione prevede l'introduzione di alcuni elementi innovativi relativi al piano di studio, i quali fanno parte della struttura portante del modello Isfol, preso in analisi:

- 1) gli obiettivi specifici di apprendimento, che tutte le istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione sono chiamate a specificare, prima in obiettivi formativi, ovvero in compiti di apprendimento e poi, alla fine dell'attività scolastica, in competenze degli allievi che è loro dovere certificare;
- 2) il riconoscimento delle competenze sotto forma di credito, certificabile e che può essere fatto valere nei passaggi tra sistema d'istruzione e sistema di formazione;
- 3) la definizione di standard minimi formativi, per la spendibilità nazionale e per i passaggi dai percorsi formativi ai percorsi scolastici.

L'ANALISI DI CASO: LA PARTE APPLICATIVA

IPTS

Nel mondo della formazione professionale si registrano dei cambiamenti continui e delle occasioni di riflessione. Il nostro lavoro prende le mosse dall'intenzione di raccontare in maniera oggettiva un'esperienza concreta di applicazione delle Unità Formative Capitalizzabili ad un percorso di istruzione superiore e di lasciare lo spazio per un confronto sui punti di forza e gli aspetti migliorabili di tali unità formative capitalizzabili.

L'esperienza di IPTS¹⁶ "Scuola Superiore per tecnici di sistemi post-vendita aziendali" gestito dallo Ial Emilia Romagna Agenzia di Piacenza ci offre

l'opportunità di scomporre tale percorso formativo nelle seguenti fasi che di volta in volta saranno analizzate:

- Fase pre-progettuale;
- Fase di progettazione di massima;
- Fase di progettazione di dettaglio;
- Fase di erogazione del corso.

In seguito alla presentazione dei risultati emersi tenteremo di confrontare l'esperienza concreta con le indicazioni proposte dal regolamento di attuazione Legge 144/99.

Una precisazione è d'obbligo. Il percorso IPTS preso in considerazione non è da ritenersi il modello applicativo; tra gli IPTS realizzati in Emilia Romagna e nel resto del panorama nazionale ce ne sono sicuramente dal 1999 ad oggi di

¹⁶ IPTS "Istruzione e formazione tecnica superiore" è la sigla che indicherà il percorso formativo oggetto dell'indagine.



diverse tipologie. Il materiale di riferimento del presente IFTS sono gli strumenti per avviare un confronto allargato tra i vari ambiti di applicazione delle Ufc. E' il materiale allegato¹⁷ a costituire l'oggetto di massima attenzione. Nella descrizione presente sarà allegato il bando FSE da cui sono state individuate le indicazioni per la progettazione dell'IFTS oggetto di studio ed anche le regole per la sua realizzazione. Nel caso specifico il bando FSE è quello della Regione Emilia Romagna.

Breve storia del percorso IFTS "Scuola Superiore per tecnici di sistemi post-vendita."

Il progetto prende corpo dall'individuazione sul territorio nazionale e regionale dei fabbisogni formativi rilevati dalle indagini svolte dall'Organismo Bilaterale. Da tale prima rilevazione è stato necessario fare riferimento alle priorità di area, settore e profilo professionale studiati e presentati dalla Regione Emilia Romagna nel bando FSE (vedi allegato). A Piacenza e provincia le priorità professionali coerenti con lo sbocco professionale e con le indicazioni del bando hanno sostenuto lo sviluppo del settore dei trasporti e dell'industria che richiedono con continuità il profilo del trasfertista per la logistica e l'automazione industriale. Tale profilo professionale necessita di una preparazione tecnica molto dettagliata e specifica in base alla produzione di macchine dell'azienda di cui si entra a far parte, oltre una serie di caratteristiche personali quali la disponibilità alle trasferte medio-lunghe in Italia e all'estero e allo studio continuo di manuali.

ulteriore specificità del profilo riguarda l'assistenza tecnica prestata dall'azienda ai clienti. Questa attività si svolge direttamente in azienda senza bisogno di trasferte, e la persona addetta a tali compiti deve comunque possedere delle conoscenze tecniche e meglio se nutrite di esperienza diretta sul campo. Questa breve introduzione è necessaria per comprendere la morfologia del percorso formativo dalla genesi alla sua realizzazione.

Infatti sulla durata pari a 2100 ore per ogni allievo 1960 ore sono comuni a tutti gli allievi. L'ultima parte del corso è stata progettata divisa in due indirizzi: uno più tecnico ed uno più commerciale. Gli allievi durante il corso hanno avuto la possibilità di costruirsi uno zoccolo di conoscenze e di competenze proprie del profilo professionale preso in considerazione. Inoltre hanno potuto maturare una valutazione più approfondita rispetto alle aspettative professionali e personali ed individuare come una sorta di specializzazione ed aderire o all'indirizzo tecnico o a quello commerciale. A ciascun allievo è stato garantito un percorso individualizzato di orientamento alla scelta professionale. Da tale percorso è scaturita la compilazione di un portfolio grazie al quale l'allievo è stato messo in grado di conoscere ed attivare strumenti di autovalutazione sia delle proprie risorse personali che delle diverse esperienze svolte nel corso della propria vita (esperienze scolastiche, lavorative...)

¹⁷ Il materiale allegato riguarda la genesi e la realizzazione del percorso di formazione tecnica superiore "Scuola Superiore post-vendita aziendali".



La possibilità di prevedere una parte comune e due indirizzi specifici risponde alla caratteristica di flessibilità di adeguamento del profilo professionale alle richieste e alle caratteristiche degli individui che formano il gruppo d'aula selezionato. L'analisi dei bisogni prevista all'inizio del percorso finalizzato al patto formativo deve tener conto delle esigenze e delle aspettative dei discenti e rispettare la flessibilità di riprogettazione in itinere.

Fase pre progettuale

Le UFC sono nate dallo studio di esperti di settore che hanno costituito il Comitato Tecnico Scientifico. I membri rappresentano le Istituzioni previste dalla Legge 144/99. Del CTS¹⁸ fanno parte: lo Ial E.R. Agenzia formativa di Piacenza; il Politecnico di Milano – Centro di sviluppo per il Polo di Piacenza; l'Istituto Statale di Istruzione Industriale Marconi di Piacenza; l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza – Facoltà di Economia; l'agenzia formativa Forpin (rappresentante dell'Associazione degli Industriali). Al CTS sono stati riconosciuti i seguenti compiti funzionali:

- Definizione delle conoscenze e delle competenze del profilo professionale di trasfertista;
- Definizione dei contenuti da affrontare nel corso;
- Definizione dei criteri di selezione di accesso al corso;
- Riconoscimento di eventuali crediti già in possesso da parte dei corsisti che di volta in volta fanno domanda di partecipazione al corso;
- Definizione dei criteri per le verifiche al termine di ogni UFC;
- Definizione dei criteri per l'esame finale.

Fase di progettazione di massima

La progettazione di massima equivale alla presentazione del progetto dell'intervento formativo sul formulario predisposto dalla Regione Emilia Romagna. Ciò prevede una ripartizione del progetto in parti predefinite: le finalità, la descrizione del profilo professionale, la descrizione dei potenziali partecipanti, i contenuti formativi e metodi del sottoprogetto. Ciò implica da parte del team di progettisti la conoscenza del linguaggio della progettazione previsto dalla Regione E.R. e la conoscenza del bando regionale cui si fa riferimento. La progettazione di massima equivale alla stesura dell'idea progettuale che deve essere rinviata in Regione al fine di ottenere l'approvazione. Questo tipo di progettazione e di linguaggio resta proprio del coordinatore del corso e dei progettisti. Le Ufc nel formulario sono descritte nei punti denominati sottoprogetto.

La progettazione per UFC prevista dal bando FSE ha seguito lo schema di progettazione per UFC dell'Isfol.

¹⁸ CTS è l'abbreviazione di Comitato Tecnico Scientifico.



Schema della UFC utilizzato nel progetto dell'IFTS

1. Titolo del sottoprogetto;
2. Risultato atteso;
3. prerequisiti;
4. attività;
5. Contenuti;
6. Competenze;
7. Modalità formative;
8. Modalità di verifica/valutazione
9. Durata
10. suggerimenti metodologici

Schema dell'Ufc proposto da Isfol

1. *Titolo*
2. Risultato atteso
3. Attività
4. Competenze
5. Prerequisiti
6. Contenuti
7. Durata
8. Modalità Formative
9. Modalità di valutazione

Confrontando i due schemi si riscontra che il modello della struttura dell'Ufc è stato rispettato completamente per tutte le UFC tranne per quelle di carattere altamente tecnico per le quali dal pool di progettisti è stata introdotta anche la voce suggerimenti metodologici per affrontare i contenuti in aula.

Dal progetto cartaceo, cosiddetto formulario per la progettazione non risulta chiara la differenziazione in competenze di base, trasversali e tecnico-professionali. Dalla lettura dettagliata delle UFC si nota la gradualità seguita nella presentazione delle stesse. Le UFC di base sono state indicate in progetto solamente con il titolo e il codice tratto dalla mappa delle competenze di nei repertori sperimentali. Le Ufc di base previste dall'IFTS sono:

- Informatica C.B. 03.01-06 ovvero UFC completa di 88 ore;
- Organizzazione aziendale C.B. 02.01-05 ovvero UFC completa di 88 ore;
- Lingua comunitaria inglese: non corrisponde a nessuno dei livelli individuati dall'Isfol ma è il risultato di un assemblamento di più livelli base.
- Diritto del lavoro e sindacale C.B. 04.01 ovvero la parte dell'Ufc definisce la durata pari a 15 ore.
- Diritto del lavoro e sindacale C.B. 04.02 ovvero la parte dell'Ufc definisce la durata pari a 18 ore.

L'Ufc Diritto del lavoro e sindacale è stata distinta in due Ufc corrispondenti ciascuna ad un elemento. Dalle Ufc di base previste dall'Isfol è stata completamente omessa Economia di base mentre sono state introdotte altre due



Ufc ritenute comunque di base dai regolamenti del FSE ed adottate come tali dai Bandi sia regionali che provinciali. Si tratta delle Ufc seguenti:

- Unità capitalizzabile di sintesi: Europa 8 ore;
- U.F.C.: Sicurezza in azienda 12 ore.

Le due UFC sono state costruite secondo lo schema UFC dell'Isfol ma la novità sono le durate che risultano di molto inferiore alle durate delle Ufc di base previste dall'Isfol.

Qualche domanda di riflessione sulla progettazione delle UFC di base:

- Un elemento può diventare una UFC?
- Il corpo di UFC di base dell'Isfol può ritenersi sufficiente?
- La Ufc deve avere, qualunque essa sia, una durata minima?
- Il linguaggio Ufc e Uc può garantire chiarezza nella fase della progettazione anche se il formulario di progettazione predisposto dalla Regione introduce la definizione di Sottoprogetto?

Il progetto prosegue nell'individuazione delle competenze trasversali che rientrano in un unico sottoprogetto dal Titolo Competenze trasversali. Il sottoprogetto è descritto in tre UFC che corrispondono alle tre UFC previste dalla mappa delle competenze trasversali contenuta nei repertori sperimentali:

- Diagnosticare per 14 ore;
- Relazionarsi per 14 ore;
- Affrontare per 24 ore.

Anche nel caso delle competenze trasversali i progettisti hanno previsto alcune modifiche soprattutto in termini di durata che è il primo elemento di molto differente da quello suggerito dall'Isfol. I repertori infatti prevedono le competenze trasversali con un notevole peso sull'intero percorso: 227 ore contro le 52 ore progettate dall'IFTS.

- Le competenze trasversali possono essere progettate con più libertà in termini di durata secondo i criteri di volta in volta decisi dall'equipe di progettazione o devono comunque esistere dei criteri dettati da un organo Istituzionale che guidano la calibratura delle competenze trasversali sul singolo corso?
- Possono le Ufc trasversali essere progettate prima di conoscere l'aula che frequenterà il percorso formativo, o è sufficiente avere un'immagine ipotetica dei destinatari?

Ad integrare la parte delle competenze trasversali e a sostenere i valori della formazione professionale nel piano di sviluppo 2000-2006 a livello europeo è stato previsto un intervento di consulenza orientativa sia a livello di gruppo aula sia a livello individuale in base alle esigenze di volta in volta evidenziate. Questa consulenza non segue in fase di progettazione di massima la struttura prevista



per le UFC, bensì semplicemente una descrizione contenutistica a di finalità della consulenza.

In questo senso le Ufc di base e quelle trasversali contribuiscono in maniera molto significativa a creare omogeneità di linguaggio per gli addetti ai lavori e omogeneità di preparazione per i corsisti, rispondendo in parte alla richiesta di un sapere trasferibile e attento alla crescita dell'individuo in qualità di cittadino.

Per quanto riguarda la progettazione delle Ufc di tipo tecnico-professionale, sono stati coinvolti anche rappresentanti del mondo del lavoro oltre che gli esperti di settore facenti parte del CTS. Il contributo dei rappresentanti di settore è fondamentale per comprendere la mappa delle conoscenze teoriche e delle competenze pratiche, che il futuro lavoratore dovrà possedere.

Le UFC tecnico-professionali seguono la struttura tipica delle UFC di Isfol.

Il risultato atteso è descritto sia come macro-obiettivo che deve essere raggiunto in quelle ore di docenza o di esperienza sul campo, oppure come un elenco di micro-obiettivi sempre da raggiungere nell'ambito della Ufc. I prerequisiti che devono essere posseduti all'atto dell'iscrizione dai corsisti corrispondono alle Ufc precedenti: in questo modo è più corretto parlare di propedeuticità di alcune Ufc rispetto ad altre.

Le competenze sono descritte con verbi all'infinito che esprimono sia azioni che conoscenze specifiche per il campo indagato.

I contenuti sono gli argomenti generali di riferimento per la singola Ufc.

Le attività così come presentate descrivono le mansioni lavorative che il corsista è in grado di svolgere al termine della singola Ufc.

Le modalità formative sono le metodologie didattiche funzionali allo svolgimento dell'intera Ufc.

Nelle modalità di valutazione si identificano le tipologie di verifica previste al termine della Ufc.

Fin qui, siamo ancora nella fase di progettazione di massima e si parla ancora di destinatari potenziali e non si conoscono ancora i formatori che entreranno in aula per le docenze.

Il risultato atteso sembra corrispondere ad un riassunto della Ufc che si andrà a descrivere, le attività invece sembrano essere i singoli obiettivi che devono essere raggiunti affrontando i contenuti. Ad ogni attività corrisponde una competenza? La competenza si distingue dall'attività?

La competenza a sua volta sembra essere il patrimonio personale del singolo individuo. Quindi l'attività e il risultato atteso sembrano essere introdotti solo in maniera funzionale alla progettazione; i contenuti e le competenze sembrano assumere un significato più operativo a favore dei docenti e dei discenti.

Ogni Ufc è stata progettata per accogliere un gruppo di corsisti pari a 20. Ciò significa concretamente che ogni corsista può scegliere se iscriversi a tutte oppure solo ad alcune. Inoltre per ogni corsista può avere riconosciuto i crediti già acquisiti o sul lavoro o mediante studi di istruzione superiore o all'Università.



Passiamo ora a descrivere cosa significa tradurre il progetto presentato sul formulario in erogazione vera e propria in aula. Da un primo esame, solo del progetto di massima sembra si possa affermare che lo scopo primario con il quale sono state introdotte le Ufc nel sistema formativo italiano, ovvero ai fini della progettazione è completamente soddisfatto.

Fase di progettazione di dettaglio.

Una volta che il corso è approvato è indispensabile provvedere alla progettualità in dettaglio ovvero alla pianificazione organizzativa e disciplinare del percorso formativo. Questo è il momento quando il corso diventa percorso formativo.

Ecco le fasi principali:

- Individuazione di un coordinatore organizzativo;
- Individuazione di un coordinatore didattico;
- Individuazione di un Tutor d'aula;
- Individuazione di un responsabile per gli stage;
- Stesura di un piano d'azione per l'avvio, la gestione e la conclusione del corso.

Nel caso specifico è stato costituito un gruppo di gestione dell'intero percorso. Precisamente:

- Un coordinatore organizzativo, esperto di formazione professionale e con mansioni più legate all'ambito organizzativo-amministrativo;
- Un coordinatore didattico, esperto di settore e proveniente dal mondo della scuola per occuparsi dei contenuti e del reperimento dei docenti di settore;
- Un tutor d'aula con compiti di contatto con l'aula;
- Un responsabile per gli stage, con compiti di individuazione delle aziende ospitanti gli stagisti e stesura dei progetti individuali di stage per i corsisti;
- Una consulente di orientamento, con compiti di supporto alla motivazione e alla costruzione del portfolio personale.

Alla pubblicizzazione del percorso formativo è seguita la fase di selezione dei corsisti. La selezione è stata realizzata con l'ausilio di colloqui motivazionali e sulla valutazione degli eventuali crediti. I corsisti individuati dal team costituito per la selezione sono stati venti. Ad alcuni sono stati riconosciuti dei crediti soprattutto sulla base degli studi effettuati. Il riconoscimento dei crediti è stato eseguito dallo stesso team di selezione sulla base del confronto dei contenuti e della durata degli esami universitari superati e le Ufc previste dal percorso formativo.

Individuato il gruppo aula i coordinatori organizzativo e didattico hanno trasformato le singole Ufc in "discipline". Nella dichiarazione di intenti il modello delle UFC si pone come obiettivo l'abbandono di un approccio di "contenuti disciplinari e di materie" a favore di un approccio per competenza. La



competenza è una scelta di metodo che valorizza non tanto il "che cosa" ovvero i contenuti che il soggetto apprende, ma il "come" il soggetto è in grado di affrontare una situazione lavorativa dal punto di vista concreto. Da qui si evince una forte centratura sul soggetto come individuo supportato ad acquistare la consapevolezza delle proprie conoscenze e delle proprie capacità da investire in ambito professionale. In realtà resta l'interrogativo aperto se la competenza di base "Informatica" ad esempio così come descritta dal modello ISFOL, permette un approccio per competenze oppure resta una disciplina. La disciplina sembra ancora presente nel modello ISFOL come traduzione operativa in aula della UFC. Il docente e i discenti non vedranno mai la struttura della UFC. La singola Ufc è stata segmentata nei diversi contenuti previsti ed è riconosciuto a ciascuno un peso in termini di durata; con questi dati sono state realizzate delle schede di sintesi per ogni contenuto da presentare al docente. Tale scheda infatti doveva essere completata dai diversi docenti con la descrizione delle metodologie didattiche e delle attività in generale che avrebbe adottato per affrontare tali contenuti.

Della Ufc il docente conosce solo il titolo. Infatti la calendarizzazione del percorso formativo avviene mediante l'indicazione del titolo della Ufc. Dal punto di vista organizzativo risolve la questione del controllo delle ore dell'intera Ufc, ma nella stessa Ufc possono essere previsti interventi di più docenti. E' importante la segnalazione di una realizzazione a più braccia di una Ufc poiché ciò richiede la convocazione di incontri tra i docenti al fine della predisposizione della verifica di apprendimento della UFC. La modalità di valutazione si è tradotta per tutte le Ufc in campo in una prova scritta che ha previsto una valutazione in centesimi.

L'erogazione e la gestione del percorso formativo oggetto di studio, si differenzia di poco dalla normale attività prevista per qualunque altra tipologia corsuale che non sia un IFTS o per la scuola.

Dall'analisi fin qui condotta risulta che i punti di forza delle Ufc possono essere i seguenti:

dal punto di vista progettuale:

- Linguaggio comune della struttura della Ufc per chi deve leggere i progetti presentati sui bandi;
- Strumento di riflessione sulle parti che devono essere prese in considerazione dal team di progettazione;

dal punto di vista dei corsisti:

- Flessibilità di accedere solo alle Ufc che interessano;
- Avere i crediti riconosciuti.

Fase di erogazione

Questa fase coincide con la realizzazione del corso. Si parla solo di programmazioni didattiche dei singoli docenti. Le Ufc restano come titoli e come "area di intervento" che mette d'accordo coordinamento e docenti. Trattandosi di un percorso molto lungo in termini di durata, è stata necessaria la



riprogettazione in itinere della parte di corso distinta per l'indirizzo tecnico trasfertista e per l'indirizzo trasfertista service. La riprogettazione ha tenuto conto delle esigenze portate alla luce dai corsisti durante la realizzazione del corso. Il percorso IFTS ha consentito la riprogettazione delle Ufc già previste in termini di contenuti e di durata e l'aggiunta di Ufc nuove che sono scaturite dai corsisti in seguito al periodo di stage orientativo previsto alla conclusione della prima annualità. Stessa ossatura delle Ufc e massima libertà in termini contenutistici e di durata. La realizzazione di un percorso formativo deve essere sempre resa possibile, poiché la progettazione di massima deve essere calata in un gruppo aula specifico che manifesta bisogni differenziati. La progettazione per Ufc garantisce la flessibilità necessaria per la ricalibratura del corso sul gruppo aula. Il corso terminerà nel novembre del 2002 con la prova d'esame. L'esame potrà essere sostenuto solo da quei corsisti che hanno svolto almeno il 70% dell'intero monte ore del corso, ed hanno superato tutte le verifiche di fine Ufc con una valutazione positiva. Ogni Ufc si intende superata oltre che per la verifica anche per il monte ore delle presenze che deve essere pari al 70% delle ore rispetto alla durata della singola Ufc. Anche lo stage è una Ufc. Alla prova d'esame ogni allievo porta la lista delle Ufc superate e relative valutazioni positive. La prova consiste nella presentazione di una tesina che ogni allievo prepara senza alcun riferimento alle Ufc ma solo dal punto di vista contenutistico.

I principali aspetti critici che devono essere evidenziati:

Tabella 1 Elenco delle Ufc dell'IFTS "Scuola Superiore per Tecnici di Sistemi post-vendita aziendali.

	TITOLO DELLA U.F.C.	DURATA DELLA U.F.C. PARTE COMUNE	DURATA DELLA U.F.C. INDIRIZZO TRASFERTISTA TECNICO	DURATA DELLA U.F.C. INDIRIZZO TRASFERTISTA SERVICE
1	Informatica U.F.C. ISFOL C.B.03.01-06	88		
2	Operare su siti internet U.F.C. ISFOL C.P. 05.02.04	30		
3	Organizzazione aziendale U.F.C. ISFOL. C.B.02.01-05	40		
4	Lingua Comunitaria: inglese	40		
5	Lavoro: Diritto U.F.C. ISFOL C.B.04.02	18		
6	Tecniche di ricerca attiva del lavoro U.F.C. ISFOL C.B.05.01	15		
7	Unità capitalizzabile di sintesi: Europa	8		
8	U.F.C. Sicurezza in azienda	12		
9	U.F.C. Competenze trasversali	52		
10	U.F.C. Discipline propedeutiche dell'automazione	160		



M.I.U.R

PERCORSI DIDATTICI PER L'EDA: ANALISI DEI
MODELLI DI FORMAZIONE

11	U.F.C. La mecatronica	248		
12	U.F.C. La scuola in azienda	50		
13	U.F.C. Stage orientativo	200		
14	U.F.C. Architettura di Sistemi di automazione complessi e flessibili	54		
15	U.F.C. Ingegnerizzazione	40		
16	U.F.C. Fondamenti di statistica	38		
17	U.F.C. Programmazione della produzione	37		
18	U.F.C. Logistica e gestione materiali	32		
19	U.F.C. Manutenzione produttiva	42		
20	U.F.C. Qualità CP.02.01.01 ISFOL	42		
21	U.F.C. Sistemi di gestione ambientale	24		
22	U.F.C. Budget e contabilità industriale	40		
23	U.F.C. Documentazione tecnica: consultazione/applicazione	20		
24	U.F.C. La scuola in azienda	50		
25	U.F.C. Tecniche di collaudo e prove di accettazione		48	
26	U.F.C. Realizzare i montaggi di impianti flessibili CP.03.04.03 ISFOL		62	
27	U.F.C. Modalità attuative di corsi di istruzione all'uso e manutenzione		16	
28	U.F.C. Assistenza tecnica		14	
29	U.F.C. Il service nella struttura d'impresa	12		
30	U.F.C. Sistema informatico del service			24
32	U.F.C. Assistenza tecnica	28		
33	U.F.C. Gestione ricambi			28
34	U.F.C. Offerta/vendita ed installazione di modifiche e migliorie tecniche			24
35	U.F.C. Stage formativo conoscitivo applicativo	500		
37	U.F.C. Tecniche di comunicazione con il cliente	16		
38	U.F.C. Tecniche di comunicazione con il cliente			16
39	U.F.C. Gestione commerciale e amministrativa			48



40	U.F.C. Sistema informatico del service	8		
41	U.F.C. Gestione ricambi	8		
42	U.F.C. Offerta/vendita ed installazione di modifiche e migliorie tecniche	8		
		Totale ore parte comune	Totale ore indirizzo trasfertista tecnico	Totale ore indirizzo trasfertista service
		1960	140	140

EDA E MODELLO ISFOL

Introduzione: la nuova forma del modello Isfol nella formazione integrata superiore

Nel febbraio 2002, l'Area Metodologie per la formazione dell'Isfol produce una guida metodologica per la progettazione per Ufc nella formazione integrata superiore, definita e approvata dal Ministero della Pubblica Istruzione nel maggio 2002. La guida propone indicazioni operative per progettare i percorsi Ifts, ma soprattutto segna il passaggio dell'Isfol verso l'individuazione di Unità capitalizzabili: tali Unità, in questo nuovo modello, vengono definite esclusivamente "capitalizzabili", lasciando intendere la necessità di creare una declinazione più autonoma del percorso formativo.

Entrando nel dettaglio della struttura, il primo passaggio dell'Isfol è stato quello di definire e specificare quattro aree di competenza, con il contributo di un gruppo tecnico composto da docenti universitari, docenti di scuole superiori, ricercatori ed ispettori tecnici. Questa suddivisione, se paragonata alle elaborazioni precedenti, fa pensare alle prime tre aree come ad una sintesi dei cinque repertori di Unità formative capitalizzabili di base individuati nel corso della nostra elaborazione.

Area delle competenze linguistiche

Ha come obiettivo lo sviluppo di competenze alfabetico-funzionali per costruire un percorso di apprendimento continuo, a partire dalla padronanza della lingua inglese fino alla progressiva acquisizione di codici specialistici.

Area delle competenze giuridiche/economiche/aziendali

Ha come obiettivo la formazione di un cittadino consapevole delle opportunità, delle difficoltà organizzative e dei rischi collegati all'impresa che interagisce continuamente con il "mercato" e con la "cultura sociale" del territorio di riferimento.

**Area delle competenze scientifiche/tecnologiche**

Ha come obiettivo la formazione delle basi culturali fondamentali delle tecnologie dell'informazione e della statistica necessarie per interagire con la comunità professionale in continua evoluzione.

Area delle competenze trasversali

Ha come obiettivo la formazione di abilità generali relative ai processi di pensiero e di cognizione per la costruzione di un sé capace, decisionale e problem solving.

Ogni area prevede delle U.C., le quali sono strutturate e costruite in relazione a standards minimi di competenze e ad una declinazione di livello.

Lo standard minimo di competenza indica l'insieme delle competenze in esito, previste dalla U. C. come risultato finale, mentre la declinazione di livello declina ulteriormente le competenze, come riferimento per la progettazione didattica, in descrittori o macroobiettivi, a ciascuno dei quali corrispondono degli indicatori che consentono d'individuare il livello delle competenze raggiunto.

Per avere una visione più chiara è utile riportare un esempio concreto.

L'area delle competenze giuridico-economico aziendali è stata articolata in cinque Unità capitalizzabili:

- 1) Le norme di diritto nazionale, comunitario, internazionale
- 2) La sicurezza e la prevenzione
- 3) Il rapporto di lavoro
- 4) L'impresa e la sua organizzazione
- 5) La realizzazione dell'idea d'impresa

Per ciascuna delle seguenti Unità capitalizzabili, vengono stabiliti degli standard minimi di competenze, i quali descrivono che cosa il soggetto è in grado di fare nel momento in cui ha certificato la padronanza di una Unità capitalizzabile, ossia le competenze minime che corrispondono all'Unità capitalizzabile di riferimento. Nello schema in basso analizziamo l'Unità capitalizzabile "il rapporto di lavoro".



U.C. "IL RAPPORTO DI LAVORO"		
Standard minimo di competenza (il soggetto è in grado di)	Declinazione di livello	
	Descrittori (il soggetto deve)	Indicatori
1) identificare le diverse forme contrattuali previste per il rapporto di lavoro
2) orientarsi nel mercato del lavoro	<ul style="list-style-type: none">- Descrivere a grandi linee il ruolo dei principali attori presenti sul mercato del lavoro.- Predisporre le azioni da intraprendere nella ricerca di lavoro.	<ul style="list-style-type: none">- Reperimento e interpretazione dei dati relativi alle grandezze del mercato del lavoro- Individuazione delle opportunità imprenditoriali- Individuazione delle opportunità di lavoro- Attivazione delle procedure di accesso alle opportunità di lavoro.
3) esercitare correttamente diritti e doveri nel rapporto di lavoro
4) descrivere gli elementi essenziali di un documento retributivo



La sperimentazione delle Unità capitalizzabili all'Educazione degli adulti: caso Irre Lombardia

Il prezioso lavoro dell'Irre Lombardia è stato quello di "convertire" gli standard minimi di competenza previsti dall'Isfol in progettazione didattica, al fine di poterli poi applicare e sperimentare nei percorsi di Educazione degli adulti.

1- COSTITUZIONE DEL GRUPPO DI LAVORO

La fase iniziale del progetto ha visto la costituzione di un gruppo di lavoro interno all'IRRE Lombardia (composto da ricercatori della sezione di Educazione Permanente e da ricercatori impegnati nella definizione di standard dei curricula verticali dei diversi gradi del sistema di istruzione) e la collaborazione di un gruppo nazionale.

2- MATERIALI

Oltre al materiale sugli standard minimi di competenza prodotto dall'Isfol, sono stati utilizzati altri materiali tra cui anche l'EFF (Equipped for the future) e il glossario sugli standards.

3- COSTRUZIONE DELLE GRIGLIE

Lo standard di competenza, previsto per ogni U.C., viene elaborato su 5 livelli verticali, in rapporto a 3 declinazioni orizzontali:

- il livello delle competenze, che esprime ciò che il soggetto è in grado di fare quando è competente;
- il livello di conoscenza, ossia il tipo di sapere che sta alla base della competenza;
- le metodologie, gli strumenti didattici ossia i contesti più idonei all'apprendimento.

Partendo dal presupposto che il destinatario dell'intervento didattico è un soggetto adulto, rientrato in formazione motivato anche dalla ricerca di una prima occupazione o dal miglioramento della propria posizione lavorativa, si è pensato di considerare come l'Irre ha sviluppato e analizzato in concreto lo standard di competenza "orientarsi nel mercato del lavoro"¹⁹, previsto dall'Isfol nell'area giuridico-economica.

¹⁹ La documentazione analizzata è stata prodotta da Irre Lombardia, M.P. Negri., M.Baratelli, sezione Educazione permanente.



MODULO: "Orientarsi nel mondo del lavoro" Durata: 30 ore
VERIFICHE: Questionario a risposta chiusa al termine di ogni livello
PROFILO SOGGETTO: adulto destinatario dell'intervento didattico presso un C.T.P. EDA.
PROFILO DOCENTE: dell'ambito storico-sociale con competenze di base giuridico/economiche

STANDARD "ORIENTARSI NEL MONDO DEL LAVORO"		
Livello di competenza	Livello di conoscenza	Metodologie formative
Il soggetto è in grado di:	Il soggetto sa come:	
Livello 1 leggere e comprendere le caratteristiche principali di un contratto di lavoro.	Livello 1 distinguere tra contratto nazionale collettivo e contratto individuale.	Livello 1 analisi dei due contratti tipo appartenenti allo stesso ambito produttivo. Fonti: Costituzione italiana
Livello 2 Interpretare le voci di una busta paga.	Livello 2 Individuare la retribuzione fissa, variabile, il benefit e il tipo di prelievo fiscale di una busta paga.	Livello 2 Individuare le voci presenti in una busta paga attraverso un documento in possesso da un corsista. Fonti: statuto dei lavoratori
Livello 3 Individuare Enti e strutture presenti sul territorio che facilitano l'incontro tra domanda e offerta.	Livello 3 Indicare nomi, finalità, indirizzi di sindacati, enti pubblici che interagiscono tra lavoratori e datore di lavoro.	Livello 3 Visita guidata ad una delle strutture che supportano l'adulto nella ricerca di occupazione. Fonti: Ordinamento delle organizzazioni sindacali
Livello 4 Utilizzare gli strumenti necessari per accedere al mercato del lavoro.	Livello 4 Riconoscere le opportunità offerte dal mercato del lavoro.	Livello 4 Incontro diretto e presentazione di un'esperienza vissuta da un lavoratore
Livello 5 Esercitare correttamente diritti e doveri in un rapporto di lavoro.	Livello 5 Conoscere i principali diritti e doveri dei lavoratori.	Livello 5 Role playing: simulazione in aula di possibili situazioni di conflitto tra lavoratore e datore di lavoro.



Eseguendo un confronto diretto tra il modello di riferimento generale dell'Isfol e la griglia esemplificativa realizzata dall'Irre, possiamo dire che la struttura viene snellita, semplificata e ridotta a pochi elementi fondamentali:

- le competenze
- i contenuti
- le modalità formative
- le modalità di valutazione
- la durata del modulo

La vera novità della sperimentazione sta nell'aver introdotto una forma non solo orizzontale ma anche verticale dello standard di competenza, perché quest'ultimo potesse essere concretamente utilizzato per una progettazione didattica più flessibile e modulare.

LE U.F.C. TRASVERSALI:

Un percorso di progettazione per l'educazione degli adulti

Sembra importante riportare un contributo dell'Isfol sulle competenze trasversali le quali, per definizione, consentono all'individuo un transfer delle proprie competenze in ambiti professionali diversi, poiché si riferiscono ai processi cognitivi, psico-sociali ed affettivi che stanno alla base di qualsiasi comportamento o attività del soggetto, dalle azioni più elementari ed abitudinarie a quelle più complesse e problematiche: per fare un'analogia tra l'intelligenza artificiale e quella umana, non si tratta di contenuti derivanti da specifici compiti, come ad esempio conoscenze da organizzare e memorizzare, ma di modalità e programmi di utilizzo, analoghi ad un software, altamente generalizzabili e quindi trasferibili in contesti lavorativi differenti.

In particolare, il percorso seguito dall'Isfol per giungere alla classificazione delle tre macrocategorie trasversali è il seguente: se prendiamo in considerazione un operatore che sappia svolgere il suo lavoro, l'analisi funzionale delle sue attività rivela che, per riuscire, egli deve comprendere l'obiettivo della sua attività, elaborare una strategia generale e una tattica specifica, per poi operare e agire, verificando la coerenza del risultato rispetto all'obiettivo iniziale.

In sostanza, il soggetto normalmente mette in atto un processo di comprensione della situazione, una vera e propria **diagnosi**, costituita da attività di prelievamento dell'informazione (ricerca, percezione, selezione), di analisi dell'informazione (classificazione, ragionamento), di rappresentazione dell'informazione (elaborazione di schemi) e infine di memorizzazione.²⁰

Quest'esigenza d'informazioni, è sempre più necessaria per individuare e definire le caratteristiche della situazione in cui si è chiamati ad operare e per giungere ad una prima identificazione degli scopi verso cui procedere.

²⁰ Ibidem, p. 40.



In particolare, la capacità di diagnosi si esplica nella possibilità di rappresentare mentalmente la situazione prima di poterla affrontare, mediante quelle che vengono definite rappresentazioni funzionali, veri e propri schemi mentali, che svolgono la funzione di organizzazione.

L'organizzazione rappresenta, in un'ottica cognitivista, un'operazione naturale, dal momento che i soggetti non sono in grado di memorizzare un'informazione, o meglio di depositarla nella memoria a lungo termine, senza averla prima inserita in qualche struttura organizzatrice.

Una volta che il soggetto ha definito le richieste del proprio compito lavorativo, ha individuato gli obiettivi fondamentali della sua azione e ha raccolto le informazioni necessarie alla propria sequenza di azioni, egli è pronto per procedere nei confronti delle persone e cose che lo circondano, valutando le conseguenze delle proprie azioni, in relazione alle risposte prodotte da altri.

Ora, la *capacità di mettersi in relazione* e di collaborare quindi, costituisce una delle nuove modalità con cui l'organizzazione lavorativa costruisce la sua efficienza, sia rispondendo a richieste lavorative che necessitano uno svolgimento interattivo, sia fronteggiando situazioni lavorative mal definite e complesse, in cui solo uno schema collaborativo può assicurarne una positiva soluzione.

Rientrano in questa categoria: "l'ascoltare gli altri, il decifrare messaggi verbali e non verbali, l'interagire in un gruppo di lavoro, il sostenere i propri punti di vista in modo costruttivo, il confrontarsi con gli altri;"²¹ tutte abilità di tipo sociale e comunicativo, coerenti con i modelli di organizzazione cooperativa del lavoro e adatte a far mantenere al soggetto una posizione attiva e propositiva nel contesto produttivo.

La terza categoria di abilità, che si chiamerà *capacità di affrontare*, si concentra sulle prestazioni effettive dei soggetti, le quali sono indicative della loro perizia procedurale, ossia sul "come fanno" per risolvere bene un problema, dal momento che "molte azioni potrebbero essere appropriate in generale o in teoria", ma si deve saper scegliere ogni volta la più appropriata a quella specifica situazione; inoltre la scelta dei corsi d'azione può essere resa difficile dalla "presenza di troppe alternative, dalla fiducia eccessiva nell'esperienza, o al contrario, dalla scarsa esperienza".

Esempi di tali abilità sono: "il negoziare, l'affrontare conflitti e difficoltà, la ricerca di un compromesso, l'assumersi responsabilità e iniziativa".²²

Oggi la formazione attribuisce grande importanza a tali competenze (definite strategiche o chiave o core skill) proprio perché su di esse si realizza la possibilità di abbandonare un modello formativo trasmissivo-contenutistico-disciplinare, per una nuova prospettiva di formazione che mette al centro il soggetto, la sua capacità di acquisire gli strumenti per conoscere, riflettere, ragionare, decidere ed imparare ad apprendere per tutta la vita, come si recita nei programmi dell'Unione Europea per un rinnovamento del sistema formativo attuale.

²¹ Ibi, p.122.

²² Ibidem, p.122-123.



Queste ragioni, profondamente vicine al soggetto in formazione, hanno spinto l'Isfol a considerare le competenze trasversali oggetto di trattazione specifica in un testo del 1992 "*Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*", un testo ancora attuale e particolarmente vicino all'educazione degli adulti.

Così si recita nell'allegato A della direttiva ministeriale 22/2001 sull'educazione degli adulti: *Per poter apprendere durante il corso della vita assumono particolare rilevanza le competenze trasversali. L'autostima, il saper valutare il proprio potenziale, il saper riconoscere le proprie aspettative, il saper scegliere, decidere, il sapersi dirigere nell'apprendimento.*

A questo livello si colloca il lavoro dell'Isfol, che consiste nell'aver messo al centro di una vera e propria intenzionalità formativa le tre macrodimensioni trasversali, *diagnosticare, relazionarsi, affrontare* mediante la costruzione di percorsi modulari, poiché, nell'ipotesi Isfol, esse costituiscono un iter formativo indispensabile da inserire in tutti gli interventi formativi, a prescindere dalla tipologia professionale, per facilitare nel soggetto, a maggior ragione se adulto, il processo di socializzazione e di inserimento nel contesto produttivo.

Infatti, quando nel documento del gennaio 2000 relativo all'educazione degli adulti, si legge che il percorso formativo deve essere centrato sulla condizione fondamentale di partecipazione e di coinvolgimento degli adulti alla formazione stessa, che cosa s'intende?

L'affermazione di Knowles, secondo la quale "la ragione forte della formazione degli adulti è nella risposta al loro bisogno di sapere perché occorra apprendere qualcosa" è estremamente significativa perché pone al centro di ogni processo di apprendimento la domanda, la necessità di mantenerla aperta, di alimentarla, provarla ed inseguirla mediante il coinvolgimento diretto e attivo dell'individuo adulto, verso l'acquisizione di skill come la capacità di riflessione, di decisione, di problem solving, di gestione degli altri e di se stessi, dove l'accento non viene posto sul contenuto dell'apprendimento, quanto invece sulla disposizione, il coinvolgimento, la motivazione dell'individuo ad apprendere.

Infatti, pur tenendo presente l'esigenza fondamentale di rispondere a problemi di ordine concreto (alfabetizzazione, acquisizione di titoli di studio, qualificazione e riqualificazione professionale ecc.), non bisogna dimenticare che il processo di apprendimento e di motivazione nell'adulto è lo strumento, il mezzo attraverso cui si costruiscono le vere competenze e che gli adulti, inoltre, apprendono più facilmente nuove conoscenze ed abilità quando sono direttamente coinvolti in "esperienze uniche" concretamente utilizzabili ed efficaci nel contesto della vita reale.

Il percorso svolto dall'Isfol intende rispondere a queste esigenze e si propone come un itinerario attraverso il quale il soggetto adulto impara a "*diagnosticare*" innanzitutto se stesso, le proprie aspettative e i propri bisogni formativi, la situazione nuova in cui è chiamato ad agire; impara a "*relazionarsi*", comunicando ed esprimendo il proprio punto di vista ed infine impara ad "*affrontare*" i problemi, a prendere decisioni, ad essere propositivo e capace di agire le scelte giuste, superando incertezze e paure.



Ecco allora qual è il senso dello sviluppo individuale nel lifelong: un apprendimento continuo "rappresenta lo sviluppo del potenziale umano, attraverso un supporto continuo che deve stimolare ed "empower" gli individui nell'acquisizione della conoscenza, dei valori, delle abilità, di cui essi necessitano per tutta la vita; affinché li applichino con fiducia, creatività e piacere in qualsiasi circostanza e ambiente."²³

Il dossier di modulo Si è pensato che fosse particolarmente interessante riportare le tre macrocompetenze nella struttura modulare costruita dall'Isfol, che comprende la definizione, la mappa concettuale, gli obiettivi e le proposte didattiche per l'acquisizione.

1) IL MODULO DIAGNOSTICARE

Definizione:

Diagnosticare o definire una situazione, è un'operazione cognitiva di rilevazione, analisi e interpretazione dell'informazione, che tutte le persone compiono per pianificare una situazione, al fine di potervi operare con efficacia.

Diagnosticare è quindi un'abilità di processo e non di prodotto, per cui

gli outcomes non saranno dati da performance nette e precise, ma dalle modalità con cui il soggetto imposta la sua azione successiva. Per tale motivo abbiamo realizzato almeno una segmentazione analitica degli elementi che compongono tale abilità, per una sua maggiore chiarificazione.²⁴

Mappa concettuale:

1) osservare	2) esplorare	3) percepire	4) fare attenzione concentrarsi essere vigili	5) richiamare alla memoria	6) confrontare rappresentare schematizzare	7) decodificare riconoscere identificare	8) analizzare interpretare ragionare
-----------------	-----------------	-----------------	---	-------------------------------------	---	---	---

Obiettivi:

L'obiettivo che l'Isfol si pone, è di tipo metacognitivo, poiché consiste nel rendere le persone consapevoli di un processo di analisi e di "definizione della situazione, che spesso avviene in modo sommario e impreciso, con scarsa attenzione e rigidità di pensiero"²⁵.

Quando si parla di metacognizione, si fa riferimento all'idea che spesso le persone agiscono determinati comportamenti o risolvono situazioni problematiche in modo meccanico, applicando insegnamenti prettamente nozionistici e automatici, che non permettono di instaurare un apprendimento significativo di fronte all'esperienza.

²³ Ibi, p. 327.

²⁴ Ibidem, p.105.

²⁵ Ibi, p. 110.



Un apprendimento significativo si basa invece sulla metacognizione, ossia sulla possibilità di conoscere come funzionano realmente i propri processi mentali, per poterli controllare e sfruttare come risorsa di fronte ad ogni situazione.

Per questo motivo, l'Isfol offre delle metodologie veramente esplicite, che aiutano la riflessione e l'auto-interrogazione, le quali rappresentano un passo decisivo per prendere coscienza e divenire consapevoli delle proprie risorse cognitive al fine di renderle operanti come vere e proprie abilità.

In questo primo caso, sarà la capacità diagnostica ad essere considerata in alcuni suoi possibili percorsi di acquisizione.

Segmenti didattici o percorsi di acquisizione:

- 1- Diagnosticare se stessi significa fare "un bilancio delle risorse cognitive, affettive, comportamentali del soggetto"²⁶ e in particolare significa porsi alcune domande.

Procedura didattica esemplificativa

- Chi sono? *Elencare dieci vocaboli per descriversi.*
 - Che cosa so fare? *Scrivere tutto ciò che viene in mente, sforzandosi di rilevare il proprio bagaglio di risorse, esperienze e interessi.*
 - Quali sono i miei punti di forza e di debolezza? *Elenca alcune situazioni che hanno lasciato un segno positivo o negativo nella tua esperienza formativa.*
 - Cosa cerco e cosa mi aspetto dal futuro? *Desideri ed aspettative.*
- 2- Diagnosticare una situazione utilizzando diverse fonti d'informazione significa "analizzare e comprendere una qualsiasi situazione sperimentata",²⁷ raccogliendone informazioni rilevanti che possono presentarsi sotto forme diverse.

Procedura didattica esemplificativa

- Utilizzare fonti informative di documenti o testi cercando di rintracciare parole chiave strumenti e informazioni.
- Ricavare informazioni dall'osservazione:
 - raccogliere individualmente sul proprio notes gli elementi principali di ciò che si è visto;

²⁶ Ibi, p. 113.

²⁷ Ibi, p.120.



- essere in grado di costruire griglie di osservazione comprensive.

Analisi del settore professionale significa acquisire "un metodo per conoscere le caratteristiche strutturali del contesto professionale dove il soggetto lavorerà e un dizionario dei concetti più importanti per leggere una situazione economica".²⁸

Analizzare una situazione di lavoro significa analizzare il proprio " posto di lavoro, avendo come schema di riferimento la centralità dell'uomo che sperimenta la propria relazione con la macchina." ²⁹

Procedura didattica esemplificativa

- Costruzione di una check-list d'analisi dell'interazione uomo-macchina:
 - l'uomo (sesso, età, abilità, formazione, esperienza);
 - tipo di compito (monitoraggio, ricerca, inseguimento, presa di decisione);
 - rapporto uomo x macchina (influenza sulle decisioni derivanti da displays, sistemi di controllo);
 - rapporto uomo x posto di lavoro (influenza sulle posture delle dimensioni della macchina, delle sedie, di altri strumenti);
 - rapporto uomo x ambiente (influenza di luce/rumore, di gas/vapori, di insetti, di altre persone/cambiamenti in alto).
- Visita aziendale, che costituisce un momento di approfondimento e di osservazione diretta di alcuni elementi lavorativi appresi solo a livello teorico.

2) IL MODULO RELAZIONARSI

Definizione:

Relazionarsi vuol dire far riferimento all'abilità sociale con cui s'interagisce con qualcuno, affrontando situazioni problematiche a due livelli: a livello socio-emozionale, per quanto riguarda l'espressione, il controllo delle emozioni e a livello di stile di comportamento, per quanto riguarda la capacità di comunicare e quindi di esprimere, sostenere le proprie opinioni.

In un contesto produttivo come quello attuale, il lavoro d'équipe risulta essere una delle forme privilegiate per affrontare la complessificazione del lavoro; motivo questo che rende la comunicazione l'abilità principale che implica sia la ricezione di messaggi verbali e non verbali, che necessitano di essere interpretati, integrati in modo corretto, sia la capacità di emissione di altrettanti messaggi, gesti, segni in forma adatta all'interlocutore.

²⁸ Ibi, p. 125.

²⁹ Ibidem, p. 128.

**Mappa concettuale:**

1) competenza sociale	presentazione di sé scambio informazioni stili di comportamento abilità socio-emozionale	stili e ruoli comunicativi
2) competenza comunicativa	invio messaggi verbali/non verbali capacità di ascolto e autofeedback	

Obiettivi:

Gli obiettivi approfondiscono il mero atto comunicativo, che, in effetti, risulta condizionato da quattro variabili:

- la fiducia in se stessi, poiché il valore che ciascuno si attribuisce, determina un'influenza più o meno positiva sulle relazioni con gli altri;
- la capacità di ascolto, che coinvolge la persona in un processo emozionale e cognitivo complesso, che implica attenzione, reinterpretazione dei contenuti espressi dall'altro, rapidità di pensiero;
- la chiarezza di espressione, che evita fraintendimenti tra i due interlocutori;
- la capacità di esprimere i sentimenti e le emozioni, che significa riconoscere, accettare e controllare i propri sentimenti, anche i più violenti, per incanalarli correttamente nella relazione con l'altro.³⁰

Segmenti didattici o percorsi di acquisizione:

1- Dare e chiedere informazioni significa far sperimentare ai soggetti delle situazioni in cui possano confrontarsi con le proprie capacità di comunicazione e di ascolto.

Procedura didattica esemplificativa

- La presentazione reciproca di sé all'altro, attraverso la formazione di coppie di persone che hanno a disposizione un certo tempo per completare la propria presentazione.
- La comunicazione a tre, implica la formazione di un gruppo di tre persone, le quali esprimono a turno il proprio punto di vista su un argomento, il quale dovrà essere successivamente riportato da ciascuno, secondo la versione espressa dagli altri due.
- La presentazione di sé in gruppo.
- Il racconto autobiografico consiste nella stesura di un testo anonimo su se stessi, il cui soggetto dovrà essere riconosciuto da un partecipante estratto a caso dal gruppo.

³⁰ Ibi, pp. 138-142.



- Rielaborazione di una comunicazione ascoltata.

2- Stili e ruoli comunicativi indicano " la modalità con cui avviene lo scambio d'informazioni "³¹ con l'obiettivo di enfatizzare gli effetti prodotti sull'interlocutore.

Procedura didattica esemplificativa

Se prendiamo, a titolo di esempio, la situazione in cui un professore, comunicando ai propri allievi la composizione di determinati gruppi di studio, riceve commenti di esplicito disaccordo da questi ultimi, il suo intervento potrà esprimere quattro diverse tipologie di stile comunicativo.

- Lo stile predicativo "Cosa sono questi commenti? Non state dando prova di buona educazione: lo sapete che in questa classe si lavora tutti insieme!"
- Lo stile di mediazione "Cosa c'è che non va? Su, non abbiate paura a parlare e vedremo come si può risolvere il problema!"
- Lo stile di esitamento "Non servono commenti, ho già deciso."
- Lo stile accusatorio "Vergognatevi! Siete solo persone incivili!"

3- Comunicare nel gruppo significa "favorire la comprensione dei principali fattori che determinano o ostacolano l'instaurarsi e lo svolgersi di un rapporto autentico tra le persone".³²

Procedura didattica esemplificativa

- Identificare i problemi di comunicazione di un gruppo comprendendo l'importanza di non monopolizzare la parola.

Il gioco del gettone consiste nel consegnare ad un gruppo di persone lo stesso numero di monete, dal valore di un minuto, le quali dovranno essere utilizzate per intervenire all'interno di una discussione su un problema da risolvere, fino all'esaurimento delle monete a disposizione.

In tal modo, chi parla avrà valutato prima se valeva la pena d'intervenire e gli altri, sapendo ciò, saranno più disposti ad ascoltare.

³¹ Ibi, p. 153.

³² Ibi, p. 164.



- Sviluppare la consapevolezza della diversità e il valore del punto di vista di ciascuno.

Il gioco del brainstorming (attacco di pazzia), è un gioco molto liberatorio e creativo, in quanto consiste nell'annotare su un cartellone, in modo sintetico, veloce e chiaro, tutte le idee espresse ad alta voce dai partecipanti relative ad un determinato problema.

A tempo scaduto, si esaminano le voci sul cartellone, alcune delle quali saranno impossibili da trattare, altre invece saranno adattate o combinate.

"La straordinaria produzione di idee provocata dal brainstorming mostra quanto di solito ci inibiamo per paura delle critiche o perché le nostre idee ci sembrano squilibrate",³³ e nel contempo, ci aiuta a comprendere l'importanza e il valore del punto di vista di ciascuno.

³³ Ibidem, p. 169.



IL MODULO AFFRONTARE

Definizione:

Affrontare significa intervenire su un problema dopo averne elaborato una rappresentazione mentale, legata ad un'attività di diagnosi, comprensione ed interpretazione, la quale consente di scegliere ed agire le strategie operative più adatte per il suo assolvimento, intrecciando diagnosi, progetto di intervento ed azione.\

Mappa concettuale:

1) porre un problema	raccogliere informazioni definire gli ambiti del problema valutare gli spazi di soluzione prefigurare gli esiti
2) coinvolgersi	collegare il problema ai propri progetti valutare il grado del proprio investimento assumere responsabilità prendere iniziativa
3) decidere	valutare gli aspetti positivi e negativi scegliere la soluzione più adeguata decidere

Obiettivi:

L'obiettivo centrale di questo modulo è l'acquisizione di una "perizia procedurale" che consenta al soggetto di combinare in forma positiva ed efficace le risorse e le capacità possedute, in vista di un compito da svolgere. Si tratta di sviluppare nel soggetto la capacità di porsi di fronte al problema come soggetto attivo che sceglie di fronteggiarlo, applicando in concreto le strategie, le soluzioni che ha elaborato nella fase di pianificazione.

Segmenti didattici:

- 1-** La decisione di coinvolgersi viene acquisita attraverso una riflessione sui motivi che inducono una persona ad assumere un atteggiamento di "fuga" o di "decisione" di fronte ad una situazione problematica.

Procedura didattica esemplificativa

Esposizione di una situazione di fronteggiamento in cui il formatore, illustrando brevemente il caso di un soggetto che ha deciso di affrontare una situazione problematica o un compito, invita i partecipanti ad analizzare la decisione assunta, con l'aiuto di una "mappa cognitiva" ³⁴:

³⁴ Ibi, p. 184.



- chi: il soggetto dell'argomento;
- cosa: l'evento che caratterizza il caso;
- dove: il luogo in cui si verifica il caso;
- perché: le ragioni e i motivi per cui si pone il problema;
- quando: le circostanze temporali in cui si verifica il caso;
- come: il modo in cui il protagonista affronta l'evento;
- con chi: persone, vicende che contribuiscono alla scelta di affrontare la situazione;
- in vista di quali risultati: quale prospettiva di risultati motiva ad agire.

2- Il progetto di fronteggiamento invita i soggetti a considerare una situazione data e "ad ipotizzare un piano di fronteggiamento" ³⁵.

Procedura didattica esemplificativa

L'analisi dei margini di fattibilità di un sogno impegna i soggetti ad elencare le risorse disponibili e gli ostacoli che impediscono la realizzazione concreta di un sogno.

La costruzione di un algoritmo o diagramma di flusso è importante perché permette al soggetto di evidenziare all'inizio dell'algoritmo la situazione problematica, come output che motiva e guida tutta la procedura, e inoltre di strutturare l'algoritmo secondo una logica sequenziale, che consente al soggetto di acquisire la capacità di previsione delle conseguenze di un eventuale intervento, di un'azione e di una decisione.

3- La soluzione creativa consiste nella sperimentazione, acquisizione e nello sviluppo del pensiero analogico-divergente-laterale, che, se adeguatamente esercitato, può stimolare una capacità di ristrutturazione cognitiva dell'oggetto di analisi, tale da ricondurre a situazioni/condizioni familiari, problemi altrimenti di difficile definizione. In particolare, è possibile distinguere tra metodi che si riferiscono all'inconscio, all'intuizione e metodi fondati prevalentemente sulla coerenza logica e sulla razionalità.

Procedura didattica esemplificativa

I metodi d'intuizione fanno riferimento alla sinettica di Gordon o intuizione semantica, che stimola i soggetti nella ricerca di analogie, per consentire un loro maggiore avvicinamento e una loro "proiezione" nel problema da affrontare.

Ad esempio, l'analogia personale consente un'identificazione del partecipante con uno o più elementi del problema; mentre l'analogia simbolica attua "una sostituzione dei dati reali del problema con immagini semplificate." ³⁶

³⁵ Ibidem, p. 186.



I metodi logico-razionali possono essere ricondotti ad una modalità di frantumazione delle soluzioni scelte per affrontare un problema precedentemente analizzato.

Nel frantumare la/le soluzioni individuate, vengono utilizzate diverse tecniche:

- "riduzione della soluzione, se la si riduce alla più semplice espressione e se si sopprimono alcune parti" ³⁷;
- ricerca di analogie e somiglianze con un altro problema già affrontato;
- modifica della soluzione, se si cambia un punto conservando il resto;
- formulazione di un sistema ideale, che permetta di analizzare le differenze tra la soluzione ideale e quella concreta.

4- Le azioni del fronteggiamento aiutano il soggetto ad acquisire la capacità di attivare le azioni strategiche scelte, per affrontare una situazione problematica.

Procedura didattica esemplificativa

- Il role playing (gioco di ruolo) è un gioco d' immedesimazione che permette ai soggetti di assumere diversi ruoli critici e conflittuali, in ordine ad un problema che dev'essere affrontato e risolto, vestendo i panni di veri e propri "attori" dentro una rappresentazione. Terminata la messa in scena, il formatore dà inizio ad una discussione volta ad evidenziare i fattori che hanno facilitato e quelli che hanno ostacolato la modalità di fronteggiamento del problema.
- Il basket è un vero e proprio cestino contenente alcune descrizioni di situazioni problematiche, le quali dovranno essere pescate e poi affrontate con rapida decisione da ciascun partecipante.

³⁶ Ibi, p. 191.

³⁷ Ibidem, p. 191.

*Documentazione di riferimento per la presentazione e progettazione dei progetti fortis-ifts*

(C.□.□.□.□) "La formazione Tecnico-Professionale Superiore Integrata (FIS)" approvato il 9 luglio 1998 dalla Conferenza Stato-Regioni unificata; disponibile sul sito del Ministero della Pubblica Istruzione:

<http://www.istruzione.it/allegati/fis-def.doc>

(C.□.□.□.□) "Nota metodologica per la descrizione degli standard formativi minimi"; disponibile sul sito del Ministero della Pubblica Istruzione:

http://www.istruzione.it/allegati/ifts99_standardformativi.rtf

(C.□.□.□.□) "Linee guida per la progettazione didattica dei percorsi formativi IFTS (gennaio 1999); disponibile sul sito del Ministero della Pubblica Istruzione:

<http://www.istruzione.it/allegati/fis-percform.rtf>

"Linee di programmazione regionale"; disponibile sul sito della Regione Emilia-Romagna:

<http://scuolaER.regione.emilia-romagna.it/formazione/formazione7frame.htm>

(C.□.□.□.□) "Nota operativa sulla progettazione esecutiva" (inviata dal Ministro il 13 novembre 1998) disponibile sul sito del Ministero della Pubblica Istruzione:

<http://www.istruzione.it/ne981201.htm>

(C.□.□.□.□) Nota sulla corrispondenza delle figure professionali dei corsi IFTS in relazione alla classificazione delle professioni ISTAT disponibile sul sito del Ministero della Pubblica Istruzione:

http://www.istruzione.it/allegati/ifts99_figureprof.rtf

7. Documento sulla dichiarazione intermedia; disponibile sul sito del Ministero della Pubblica Istruzione:

http://www.istruzione.it/dichiar_perc_ifts.htm

http://www.istruzione.it/allegati/dichiar_perc_ifts.doc

8. Documento "Azione sperimentali IFTS 1998/99 – Aspetti e modalità di gestione" elaborato dal Gruppo di gestione interistituzionale previsto dalla Del. G.R. n. 2261/98 disponibile sul sito della Regione Emilia-Romagna:

<http://scuolaER.regione.emilia-romagna.it/formazione/formazione7frame.htm>

(C.□.□.□.□) Documento "Crediti formativi e certificazione delle competenze" elaborato nell'ambito della sperimentazione a diretta promozione regionale avvallata dagli Organismi del Protocollo d'Intesa; disponibile sul sito della Regione Emilia-Romagna:

<http://scuolaER.regione.emilia-romagna.it/formazione/formazione7frame.htm>

Riferimenti bibliografici

Ajello A., Meghnagi S. (a cura di), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, Franco Angeli, Milano, 1998.

Bocca G., *Pedagogia e lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1992.

Commissione delle comunità europee, *Insegnare ed apprendere verso la società cognitiva*, Bruxelles, 29.11.1995, COM(95).

G. Auteri, G. Di Francesco (a cura di), *La certificazione delle competenze. Innovazione e sostenibilità*, Franco Angeli, Milano, 2000.

Isfol, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*.

Le abilità di base per il lavoro che cambia, Franco Angeli, Milano, 1996.

Isfol, Montedoro C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2001.

Isfol, *Il nuovo apprendistato. Dalla sperimentazione alla costruzione del sistema*, Franco Angeli, Milano, 2001.

Isfol, Errigo A. (cura di), *L'accreditamento delle strutture formative: esperienze e modelli a confronto*, Franco Angeli, Milano, 2001.

Isfol, *L'innovazione dei processi formativi: variabili cognitive strategiche*, Franco Angeli, Milano, 1994.



M.I.U.R

PERCORSI DIDATTICI PER L'EDA: ANALISI DEI
MODELLI DI FORMAZIONE

- Isfol, *Nuovi bisogni di professionalità e innovazione del sistema formativo italiano. La formazione integrata superiore*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Isfol, *Obbligo formativo: l'avvio delle sperimentazioni della formazione di base*, Milano, 2001.
- Isfol, *Standard formatori. Per un modello nazionale di competenze verso l'accREDITamento professionale*, F.S.E., 1998.
- Isfol, Di Francesco G. (a cura di), *La trasparenza delle certificazioni. Atti del seminario Palazzo Barberini*. Roma, 14-15-16 marzo 1996.
- Isfol, Di Francesco G. (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Franco Angeli, Milano, 1997.
- Isfol, Di Francesco G. (a cura di), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, Franco Angeli, Milano, 1998.
- Isfol, Area progetto Metodologie per la formazione, *Dossier documentale dei Laboratori territoriali sulla certificazione delle competenze*, Roma 2002.
- Isfol, Area progetto Metodologie per la formazione, *Guida metodologica alla progettazione per Ufc nella formazione integrata superiore*, Roma, maggio 2002.
- Isfol, Area progetto Metodologie per la formazione, *Progetto per la realizzazione di un sistema di Standard Formativi. Unità capitalizzabili e crediti. Documento di lavoro*, Roma, Giugno 1997.
- Lichtner M., *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Franco Angeli, Milano 1999.
- Ollab L., *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia, 2000.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Cortina, Milano, 2000.
- Meghnagi S., *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino, 1992.



M.I.U.R

PERCORSI DIDATTICI PER L'EDA: ANALISI DEI
MODELLI DI FORMAZIONE