

COMPETENZE E UNITA' CAPITALIZZABILI

SCHEDE SINTETICHE

SUI TERMINI-CHIAVE DEL DIBATTITO

GLOSSARIO INTEGRATO

**A CURA DEL GRUPPO DEGLI ESPERTI PER LE AZIONI DI ASSISTENZA
TECNICA ALLA SPERIMENTAZIONE DI CORSI POST-DIPLOMA
INTEGRATI E DI MODULI INTEGRATI NEL TRIENNIO
IN EMILIA- ROMAGNA.**

APRILE 1999

INDICE

- 1. Competenza/competenze**
- 2. Abilità**
- 3. Capacità**
- 4. Area di attività (ADA) e Unità di competenza (UC)**
- 5. Competenze tecnico-professionali, competenze trasversali, competenze di base**
- 6. Unità formative capitalizzabili (UFC)**
- 7. Standard formativo minimo**
- 8. Profilo professionale tipo**
- 9. Compiti**
- 10. Progetto formativo**
- 11. Obiettivo formativo**
- 12. Contenuti**
- 13. Modulo**
- 14. Unità didattica**
- 15. Percorsi formativi integrati**
- 16. Credito formativo**

NOTA INTRODUTTIVA

La sperimentazione di percorsi di formazione integrati tra scuola e formazione professionale, avviata dalla Regione Emilia Romagna nel quadro degli obiettivi definiti all'interno del Protocollo d'Intesa siglato nel giugno 1997 con il Ministero della Pubblica Istruzione, Ministero del Lavoro, Province e Confederazione delle Autonomie Locali, ha evidenziato l'esigenza di pervenire ad un linguaggio condiviso in ordine ad alcuni dei temi-chiave di comune interesse ed impegno operativo.

A partire da questa esigenza, e nella consapevolezza che un glossario esaustivo costituisce il risultato di una lunga pratica di lavoro comune "integrato", nell'ambito del gruppo degli esperti per le azioni di Assistenza Tecnica alla sperimentazione dell'integrazione in Emilia Romagna, è stato avviato un iniziale lavoro di confronto per produrre un primo insieme di materiali che possano supportare i docenti e i formatori impegnati nella sperimentazione di percorsi formativi integrati.

Il presente documento contiene le schede di sintesi (nella prospettiva di un "glossario") di una serie di termini che incontrano frequentemente coloro che si trovano impegnati nella progettazione e realizzazione di percorsi formativi integrati.

I diversi temi vengono proposti rispettando una sequenza coerente con il processo che devono sviluppare i progettisti di un percorso integrato.

In primo luogo vengono presentati i concetti rivolti a favorire la definizione condivisa di finalità e risultati che possono/debbono caratterizzare le iniziative integrate.

Proprio per questo si è ritenuto utile partire dal concetto di competenza e da tutti i termini che, nel dibattito corrente, vengono spesso utilizzati in modo collegato e/o sovrapposto ad esso (abilità, capacità, area di attività, unità formative capitalizzabili).

Successivamente sono invece presentati una serie di termini rivolti a supportare più direttamente le attività di progettazione dei percorsi integrati (standard formativo minimo, profilo professionale tipo, compiti, progetto formativo, obiettivi formativi, contenuti, modulo, unità didattica).

Le ultime due voci presenti nel documento (percorsi formativi integrati e credito formativo) sono invece orientate a richiamare il raccordo tra la realizzazione di esperienze integrate e la più complessiva prospettiva di innovazione strategica del sistema di istruzione e formazione, di cui esse costituiscono un aspetto tra i più significativi.

L'analisi dei diversi termini è partita da un confronto tra i riferimenti concettuali e le pratiche operative che attualmente caratterizzano i soggetti impegnati all'interno della scuola e della formazione professionale.

Tuttavia le definizioni emerse non rappresentano una "somma" o una "mediazione" tra i significati che vengono attribuiti a questi concetti all'interno dei diversi contesti.

Si è cercato piuttosto di valorizzare la ricchezza di esperienze presenti in ciascuno dei due ambiti in una prospettiva di integrazione, cercando di cogliere dinamicamente quanto ciascuno di essi poteva portare all'interno di una prospettiva di lavoro comune, in una logica di arricchimento reciproco e di evoluzione della qualità complessiva dell'offerta formativa potenzialmente realizzabile attraverso una efficace collaborazione tra scuola e formazione professionale.

Coerentemente con questa impostazione, ci si è orientati a redigere schede sintetiche che potessero illustrare i diversi concetti nella prospettiva di un utilizzo comune e integrato a supporto dei processi di evoluzione che stanno caratterizzando sia la scuola che la formazione professionale.

Non si è tuttavia rinunciato, laddove è stato ritenuto opportuno, a fornire anche alcuni approfondimenti o integrazioni che apparivano particolarmente significative per un efficace utilizzo specifico di alcuni concetti all'interno della scuola o della formazione professionale.

COMPETENZA / COMPETENZE

Testo comune	Integrazioni riferibili all'ambito della Formazione Professionale	Integrazioni riferibili all'ambito della scuola
<p>Convenzionalmente, si definisce competenza l'insieme delle caratteristiche individuali (di tipo diverso) che concorrono all'efficace presidio di una situazione lavorativa, di un'attività, compito, prestazione).</p> <p>Una possibile definizione di competenza potrebbe essere la seguente: "capacità di utilizzare e di padroneggiare una conoscenza, fino a farne anche il punto d'origine e di generazione di una spirale virtuosa di altre conoscenze e competenze."</p> <p>Nella sua aspecificità, tale definizione appare adattabile ad ogni segmento formativo e ad ogni ambito disciplinare, per il greco come per l'economia aziendale, per la scuola come per la FP, per l'università come per il lavoro: infatti, ogni esperienza teorica ha implicazioni pratiche, e ogni abilità pratica ha un suo riscontro teorico.</p> <p>E' senz'altro definizione pragmatica, che non entra in collisione con le diverse articolazioni del dibattito pedagogico né con la ricerca in corso sui saperi essenziali.</p> <p>Il suo carattere di flessibilità ne permette la circolazione</p>	<p>Il termine competenza viene utilizzato sia al singolare, per comprendere l'insieme indivisibile delle risorse (che come tale è quindi qualitativamente diverso dalla somma dei suoi componenti) che un "soggetto competente" deve possedere ed attivare per assicurare una prestazione efficace (ciò avviene ad esempio nell'ambito degli studi sull'expertise), sia al plurale, per intendere invece i diversi elementi-componenti che concorrono a definire questo patrimonio unitario di risorse (come avviene in genere nell'ambito dei modelli aziendali di gestione delle risorse umane, nella formazione professionale, nell'orientamento)</p>	

in tutto il sistema formativo: essa, infatti, consente di superare la tradizionale dicotomia tra “sapere” e “saper fare”, e il pregiudizio che la competenza riguardi solo il mondo del lavoro e della FP.

L'ISFOL propone una tipologia di classificazione articolata in competenze di base, competenze tecnico-professionali, competenze trasversali.

La competenza esprime una «relazione» tra un soggetto e una specifica situazione lavorativa. In questo senso essa non è ricavabile da un'esclusiva analisi della natura tecnica dei compiti lavorativi, e neppure dalla definizione di una somma di conoscenze e capacità aspecificamente possedute da un soggetto.

Essa scaturisce dall'analisi del «soggetto in azione», dalla considerazione del tipo di risorse che mette in campo e delle modalità con cui le combina, per raggiungere i risultati di volta in volta richiesti.

Proprio per questo la competenza è un concetto sistemico, e si riferisce ad un mix integrato di risorse di natura diversa (nel linguaggio proposto dall'ISFOL: conoscenze, abilità, risorse psicosociali) che sono dinamicamente combinate dal soggetto a fronte dei risultati attesi e dai problemi presenti nelle specifiche situazioni.

La natura «olistica» e «operativa» del concetto di competenza fa sì che essa si presti efficacemente a fare da «interfaccia» tra mondo del lavoro, **mondo della formazione e, entro certi limiti, mondo della scuola**, favorendo la definizione di un riferimento linguistico

L'assunzione della competenza (e non dei singoli elementi che concorrono dinamicamente ad esprimerla) come finalizzazione «unitaria» della formazione permette di centrarsi sull'insieme dinamico di conoscenze, abilità, risorse psicosociali necessarie all'individuo per agire determinati comportamenti professionali all'interno di un contesto lavorativo o nell'ambito di una specifica "area di attività-ADA" (vedi).

La tipologia di classificazione delle competenze proposta dall'ISFOL, articolata in competenze di base, competenze tecnico - professionali, competenze trasversali, può trovare il suo corrispettivo sostanzialmente condiviso nel lessico scolastico nella tripartizione in competenze di base, competenze trasversali (= metacompetenze), competenze disciplinari (= tecnico-professionali), ove le ultime sono a un tempo necessario presupposto e naturale verifica delle prime.

comune che rende più riconoscibili anche all'interno delle realtà produttive le acquisizioni professionali che sono prodotte al termine **di percorsi di istruzione e di formazione.**

Infatti, le competenze possono costituire:

- il punto di arrivo dei processi di analisi del lavoro e di descrizione della professionalità richiesta,
- il punto di partenza per stabilire i risultati attesi dall'azione formativa e definire le modalità più coerenti per raggiungerli (in particolare, il modo di descrivere le competenze proposte dall'ISFOL tale che esse coincidono di fatto con gli obiettivi formativi propri della UFC (vedi corrispondente).

- **il punto di arrivo del processo formativo, in termini di sapere critico, in grado di sostanziare l'intelligenza duttile e la learning ability richiesta dalla complessità della "società conoscitiva" contemporanea.**

ABILITA'		
Testo comune	Integrazioni riferibili all'ambito della Formazione Professionale	Integrazioni riferibili all'ambito della scuola
<p>Il termine "abilità" indica comunemente la particolare destrezza/fluidità/efficacia di un soggetto con riferimento alla sua performance</p> <p>Tale particolare destrezza è il risultato di un efficace "combinazione" (matching) delle conoscenze e delle caratteristiche del soggetto con le richieste della situazione lavorativa.</p> <p>Infatti, la concreta qualità di una prestazione, non dipende solo dalle conoscenze possedute da un soggetto, ma anche da come questi, posto di fronte a una specifica richiesta di prestazione, riesce a reinterpretarla, «combinando» le sue risorse di partenza - tra cui le conoscenze - all'interno di concrete strategie operative, utili a fornire una risposta coerente a quanto richiesto (ed anche agli obiettivi personali all'interno della situazione).</p> <p>Per far questo il soggetto deve operare una <i>diagnosi</i> del contesto con cui si trova ad operare (caratteristiche della situazione, attese collegate alla prestazione richiesta, riflessione sui propri obiettivi personali e sulle ripercussioni che ci saranno su di essi in rapporto al tipo di risposta che egli può/intende fornire, ecc.), <i>entrare in</i></p>		

<p><i>relazione</i> con la situazione e le persone, definire e mettere in pratica modalità e strategie di coinvolgimento all'interno della situazione, definire e attuare strategie e modalità per <i>fronteggiare</i> le richieste che provengono dalla situazione.</p> <p>In questa prospettiva le "competenze trasversali" sono uno degli elementi costitutivi che concorrono (insieme alle conoscenze e alle più generali «disposizioni» personali) alla caratterizzazione di un <i>soggetto competente</i>.</p> <p>Si tratta di caratteristiche che mettono in grado un soggetto, a fronte di richieste che provengono dallo specifico contesto (operativo e organizzativo) in cui si trova inserito, di mobilitare il proprio bagaglio di risorse personali (conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali, risorse psico-sociali) e di "modularlo" per produrre una prestazione efficace.</p> <p>La maggiore o minore "abilità" in queste macro aree di attività del soggetto (diagnosticare, relazionarsi, affrontare) influenza in modo sostanziale la qualità della sua performance (sul lavoro, ma anche nella fase di apprendimento).</p>		metacompetenze
---	--	----------------

CAPACITA'		
Testo comune	Integrazioni riferibili all'ambito della Formazione Professionale	Integrazioni riferibili all'ambito della scuola
<p>Si tratta di un concetto che, all'interno del dibattito e della lettura sul comportamento organizzativo e sulla formazione è utilizzato in una pluralità di significati, che spesso rimandano ad «oggetti» di ordine logico diverso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a volte esso è utilizzato quasi come sinonimo di abilità (vedi), intendendo la capacità come effettiva attivazione delle conoscenze possedute da un soggetto a fronte di specifiche richieste di un contesto. • in altri casi viene inteso come «saper fare», conoscenza procedurale codificata che il soggetto è in grado di mettere in azione per affrontare specifici problemi tecnici e/o operativi. In questa prospettiva le risorse di un soggetto in funzione dell'attività lavorativa vengono considerate come un insieme di conoscenze e capacità («sapere» e «saper fare»). • ad un livello diverso si pone la definizione di capacità intesa come «dotazione personale» (o "struttura" individuale), che permette di avere ragionevoli probabilità di eseguire con successo un determinato compito (o tipo di prestazione lavorativa), indipendentemente dal contesto in cui esso sarà richiesto. In questo caso la capacità è intesa come «potenzialità» riconosciuta all'individuo, a 		

prescindere dalla situazione precisa in cui sarà esplicata. In questa accezione essa, in certi ambiti, è utilizzata in termini distintivi rispetto alla competenza, che è invece vista come «capacità in azione» all'interno di una specifica situazione.

Tenendo conto dell'uso prevalente che di questo termine viene fatto nella pubblicistica lavorativa, in quella formativa, in quella scolastica ed anche nella più recente normativa (cfr. il nuovo esame di maturità; il FIS), "capacità" viene intesa come "saper fare" (vedi sopra).

AREE DI ATTIVITA' (ADA)		
Testo comune	Integrazioni riferibili all'ambito della Formazione Professionale	Integrazioni riferibili all'ambito della scuola
<p>Per poter dare un riferimento «operativo» concreto al processo di definizione delle competenze in ambito formativo è utile ricorrere al concetto di Area di Attività (ADA).</p> <p>«Un'ADA corrisponde ad un insieme significativo di attività specifiche, omogenee ed integrate, <i>orientate alla produzione di un risultato</i>, ed identificabili all'interno di uno specifico processo. Le attività che nel loro insieme costituiscono un'ADA presentano caratteristiche di omogeneità sia per le procedure da applicare, sia per i risultati da conseguire che, infine, per il livello di complessità delle competenze da esprimere» (ISFOL 1998).</p> <p>«E' importante sottolineare che la competenza risiede, in ultima analisi, nella capacità, da parte del soggetto, di porre in atto, gestire, coordinare e monitorare le attività comprese in una ADA; o, ancora, la competenza risiede nel possesso, da parte del soggetto, delle conoscenze e delle abilità necessarie per svolgere efficacemente l'insieme di attività che costituiscono l'ADA, in funzione di un <i>risultato specifico</i>» (ISFOL 1998).</p> <p>Nella proposta ISFOL, la descrizione dell'ADA costituisce la prima parte della "unità di competenza</p>		

capitalizzabile.” infatti, le dimensioni che ne fanno parte sono le seguenti:

- TITOLO (si tratta della denominazione della UC)
- FUNZIONE/PROCESSO DI RIFERIMENTO
- RISULTATO ATTESO (esprime in forma sintetica l'output dell'ADA, e cioè l'obiettivo-risultato cui tende la UC)
- ATTIVITÀ FONDAMENTALI
- COMPETENZE (conoscenze e abilità che, considerate nel loro insieme, permettono di raggiungere il risultato attraverso l'efficace presidio delle attività).

Sempre nella proposta ISFOL, la seconda parte della UC è costituita dalla vera e propria UFC (unità formativa capitalizzabile - vedi).

COMPETENZE TECNICO-PROFESSIONALI, COMPETENZE TRASVERSALI, COMPETENZE DI BASE

Testo comune

**Integrazioni riferibili all'ambito
della Formazione Professionale**

**Integrazioni riferibili all'ambito
della scuola**

Da un punto di vista operativo la definizione di competenza implica:

- * che si analizzino i processi lavorativi dei diversi settori del mondo del lavoro e si identifichino le relative ADA
- * che si rilevino le unità di competenza che corrispondono alle diverse ADA
- * che si predispongano percorsi formativi per sviluppare ogni unità di competenza
- * che si predispongano prove per valutare l'effettivo possesso delle unità di competenza da parte di ciascun soggetto.

Tuttavia, se l'analisi delle ADA consente di individuare le competenze, è anche vero che la professionalità di un soggetto non può essere riduttivamente concepita come una «somma» di prestazioni specifiche. Il presidio di un set più o meno ampio di ADA rimanda comunque, dal punto di vista del soggetto in apprendimento, ad una esperienza «molare», in cui le specifiche conoscenze/abilità si innestano in una storia e in un «retrotterra» più ampio di risorse personali.

A partire da queste considerazioni il modello ISFOL analizza, accanto alle *competenze tecnico-professionali*, rivolte a sviluppare competenze direttamente collegate

alle prestazioni richieste dalle singole ADA, altre due tipologie di competenze, definite rispettivamente *competenze di base* e *competenze trasversali* (cfr. ISFOL 1998).

Le *competenze di base* consentono il presidio di un set di conoscenze, strumenti, linguaggi che, in un determinato periodo storico e contesto socioculturale, costituiscono «requisiti di occupabilità», e nello stesso tempo "requisiti di cittadinanza" in una prospettiva formativa.

Rientrano in quest'ambito competenze riferite al presidio di compiti e linguaggi ampiamente presenti in gran parte dei contesti lavorativi (lingue straniere, informatica di base, economia di base, sicurezza; contrattualistica; ecc.), ed anche linguaggi e tecniche essenziali per il mercato del lavoro (organizzazione d'impresa; tecniche di ricerca attiva del lavoro).

Le *competenze trasversali* (diagnosticare, relazionarsi, fronteggiare) consentono al soggetto di combinare le sue risorse in funzione delle richieste dei diversi contesti in cui si può trovare ad agire (vedi anche alla voce "abilità").

UNITA' FORMATIVE CAPITALIZZABILI (UFC)

Testo comune	Integrazioni riferibili all'ambito della Formazione Professionale	Integrazioni riferibili all'ambito della scuola
<p>L'ISFOL definisce <i>Unità formative capitalizzabili (UFC)</i> la descrizione delle caratteristiche essenziali che una specifica azione formativa deve avere per assicurare lo sviluppo di specifiche unità di competenza.</p> <p>La Unità capitalizzabile costituisce un «modello» di riferimento per il raggiungimento, tramite formazione, di competenze professionali e/o per il riconoscimento delle competenze comunque acquisite dagli individui nella prospettiva di acquisire crediti formativi.</p> <p>In questa prospettiva ogni unità formativa capitalizzabile si caratterizza per:</p> <ul style="list-style-type: none">• essere riferita allo sviluppo di una unità di competenza riconoscibile e spendibile nei contesti lavorativi• essere aggregabile con altre in funzione della costruzione di risposte formative flessibili• prevedere una serie di <i>descrittori standard</i> che, nel loro insieme, rendono chiaramente riconoscibili sia il prodotto dell'azione formativa (l'unità di competenza) che le condizioni minime (gli standard formativi) per una sua realizzazione.		

Nella impostazione dell'ISFOL, la UFC precisa gli «elementi essenziali» che rendono possibile l'acquisizione delle competenze all'interno di un percorso formativo.

La sua descrizione è articolata in due parti:

- *l'unità di competenza* (ADA, attività e competenze) (vedi)
- le modalità minime per garantire il raggiungimento tramite formazione di quelle competenze

Per favorire la trasparenza e la omogeneità a livello di redazione delle diverse UFC, per ognuno di questi due elementi sono poi stati previsti dei descrittori che devono comparire all'interno delle diverse UFC.

Per ciò che riguarda i descrittori della UC, vedi alla voce specifica.

I descrittori delle modalità formative minime si riferiscono invece a:

- PREREQUISITI D'INGRESSO
- CONTENUTI
- DURATA
- MODALITA' FORMATIVE
- MODALITA' DI VALUTAZIONE

A questo livello è quindi opportuno distinguere il *modulo* (vedi), che non necessariamente deve corrispondere a un risultato immediatamente equiparabile all'acquisizione di una unità di competenza, *dall'unità formativa capitalizzabile*, a cui invece deve corrispondere l'acquisizione di un risultato *certificabile* in termini di un'unità di competenza.

STANDARD FORMATIVO MINIMO

Testo comune	Integrazioni riferibili all'ambito della Formazione Professionale	Integrazioni riferibili all'ambito della scuola
<p>L'insieme delle competenze minime riferite ad un profilo tipo, che la persona, attraverso un percorso formativo, deve acquisire per svolgere efficacemente le attività proprie del profilo tipo; tali competenze sono assunte come obiettivi formativi e sono ritenute indispensabili per il rilascio della certificazione.</p> <p>Lo standard formativo costituisce il riferimento per:</p> <ul style="list-style-type: none">• la progettazione formativa, in quanto consente di individuare l'insieme degli obiettivi formativi (o comunque il nucleo fondamentale: gli obiettivi strettamente connessi allo standard possono essere una parte degli obiettivi del progetto formativo);• la valutazione e certificazione finale, in quanto identifica l'insieme delle competenze di cui verificare il possesso.		<p><i>Lo standard di apprendimento è il livello comune, vale a dire la soglia di accettabilità, dell'insieme di competenze atteso, anche nelle fasi intermedie, per ogni grado, tipo e indirizzo di istruzione e/o di percorso formativo</i></p>

PROFILO PROFESSIONALE TIPO

Testo comune	Integrazioni riferibili all'ambito della Formazione Professionale	Integrazioni riferibili all'ambito della scuola
<p>Si intende per profilo professionale tipo la descrizione delle caratteristiche di diverso ordine (attività/compiti, competenze, relazioni, responsabilità, requisiti) che accomunano diversi ruoli lavorativi simili.</p> <p>In tale accezione il profilo professionale tipo costituisce la descrizione "analitica" delle caratteristiche della figura professionale tipo (intesa quest'ultima come denominazione "sintetica" che indica ruoli sostanzialmente simili).</p> <p>Naturalmente nella realtà empirica esistono i ruoli (cioè che le persone fanno in contesti organizzativi specifici) mentre le figure ed i profili professionali costituiscono una necessaria astrazione (si tratta, appunto, di "tipi").</p> <p>In taluni contesti si è a volte utilizzato il termine di "archetipo delle modalità formative" per indicare qualcosa di sostanzialmente analogo al profilo professionale tipo (solo, descritto in modo alquanto sintetico).</p> <p>Nell'uso corrente tale locuzione è stata progressivamente sostituita da quella di "figura professionale" (cfr. l'indagine dell' OBN- organismo bilaterale delle parti sociali sui fabbisogni di professionalità e di competenze nell'industria)</p>	<p>Il profilo professionale tipo viene elaborato da gruppi di lavoro specifici oppure è frutto di analisi della professionalità o di ricerche ad Hoc, promosse dalle Regioni ed in genere assunte come riferimento per l'individuazione degli standards formativi.</p> <p>Il profilo tipo in genere viene rivisto nel tempo, e viene aggiornato in relazione all'evoluzione del mercato del lavoro di riferimento.</p>	

COMPITI

Testo comune

Integrazioni riferibili all'ambito della Formazione Professionale

Integrazioni riferibili all'ambito della scuola

Attività lavorative, decisioni prevalenti e rilevanti esercitate su un processo lavorativo.

Uno dei possibili modi di classificarli è il seguente:

- *compiti di trasformazione*, finalizzati alla realizzazione del processo lavorativo;
- *compiti di coordinamento e controllo*, orientati a controllare e regolare il processo di riferimento, ad assicurare integrazione tra attività, ruoli, processi diversi;
- *compiti di mantenimento-innovazione*, finalizzati a ripristinare, innovare e sviluppare metodologie, risorse, prodotti e servizi

PROGETTO FORMATIVO

Testo comune

**Integrazioni riferibili all'ambito
della Formazione Professionale**

**Integrazioni riferibili all'ambito
della scuola**

E' inteso come l'elaborazione degli obiettivi formativi, delle scelte organizzative e degli strumenti facenti riferimento agli standard formativi e ai dati di contesto (utenza, tipologia formativa, caratteristiche socio-economiche del territorio, diverso grado di complessità del percorso formativo).

OBIETTIVO FORMATIVO

Testo comune

**Integrazioni riferibili all'ambito
della Formazione Professionale**

**Integrazioni riferibili all'ambito
della scuola**

Gli obiettivi formativi di un intervento costituiscono l'insieme degli apprendimenti definiti come risultato atteso dell'intervento formativo stesso.

Si tratterà di apprendere conoscenze e tecniche, di sviluppare capacità e abilità: in una parola, "competenze".

In una logica di programmazione didattica si può intendere quale obiettivo formativo quell'insieme di mete di apprendimento che effettivamente (tenuto conto della utenza effettiva e del suo patrimonio acquisito di risorse) chi progetta la formazione "sul campo" definisce come "differenza" tra competenze già possedute dai soggetti e competenze proprie di un'ADA o di una figura professionale (o comunque di un curriculum).

CONTENUTI		
Testo comune	Integrazioni riferibili all'ambito della Formazione Professionale	Integrazioni riferibili all'ambito della scuola
<p>I contenuti specificano gli elementi di sapere dichiarativo e procedurale necessari al raggiungimento degli specifici obiettivi formativi: essi esprimono "ciò di cui si tratta" all'interno dell'esperienza formativa, gli argomenti sviluppati.</p> <p>A livello di progettazione formativa è importante la coerenza tra contenuti affrontati nelle concrete esperienze di insegnamento/apprendimento e gli obiettivi formativi a cui essi vogliono essere funzionali.</p> <p>La sola individuazione di uno o più contenuti appare «generica», se non è associata agli obiettivi formativi che si intende raggiungere attraverso la loro presentazione all'interno di una attività didattica.</p> <p>Infatti, la quantità e la qualità dei contenuti contribuiscono a "specificare" lo spessore dell'obiettivo formativo (così come, specularmente, la descrizione dell'obiettivo formativo costituisce un <i>input</i> essenziale</p>		

per la scelta dei contenuti "appropriati" (per quantità e qualità).

Perciò il mero possesso di contenuti "disciplinari" non può considerarsi il traguardo del processo formativo, che è da rinvenirsi, invece, nell'utilizzazione teorica e pratica delle conoscenze in un contesto storico.

Se i contenuti cessano di essere il mero fine del percorso didattico, divenendo il crogiolo di formazione delle competenze, allora essi perderanno anche il carattere di enciclopedismo e di esaustività che li ha sinora caratterizzati.

Nell'ottica di un sistema formativo integrato, dunque, i contenuti devono essere rivisitati quali nuclei fondanti e statuti disciplinari, il che non significa "riduzione all'osso" dei contenuti, ma una loro ristrutturazione in termini di essenzialità e trasversalità.

Considerare i contenuti non fine del processo formativo ma strumento per formare competenze, non ne riduce l'importanza, ma "costringe" ad utilizzarli diversamente, al fine anche di sollecitare i docenti/esperti ad individuare negli statuti, nei linguaggi e negli oggetti delle discipline i nuclei fondanti, le categorie costitutive, i momenti più efficacemente formativi utili ad agevolare la costruzione di un'intelligenza duttile.

MODULO		
Testo comune	Integrazioni riferibili all'ambito della Formazione Professionale	Integrazioni riferibili all'ambito della scuola
<p>Un modulo, all'interno della formazione, può essere definito come <i>un insieme strutturato di esperienze di apprendimento, ben identificato nelle condizioni di partenza e negli obiettivi di arrivo.</i></p> <p>Il concetto di modulo rimanda ad una specifica modalità di progettazione e programmazione dei percorsi formativi.</p> <p>In questa prospettiva un percorso formativo è inteso come un insieme di «segmenti», ciascuno finalizzato ad un «grappolo» di obiettivi omogenei e collegati da reciproci rapporti interfunzionali.</p> <p>La definizione di modulo, nella sua piena e completa accezione, appare a prima vista coerente e «sovrapponibile» a quella di <i>Unità formativa capitalizzabile.</i></p> <p>Tuttavia, da un punto di vista operativo prima ancora che metodologico, è invece opportuno tenere distinti i concetti di Unità formativa capitalizzabile e quello di</p>		<p>Il concetto di modulo <i>rinvia ad una peculiare modalità di progettazione dei percorsi formativi.</i></p> <p><i>Il modulo, all'interno del sistema scolastico, è una parte del percorso formativo, anche articolata in unità didattiche, che ha una propria autonomia, in quanto consente di raggiungere competenze determinate in una o più discipline.</i></p> <p><i>La didattica modulare può comportare il superamento del gruppo classe e una diversa articolazione del lavoro degli insegnanti.</i></p>

modulo.

Mentre la prima risponde soprattutto a criteri di visibilità e di certificazione *esterni* allo specifico contesto in cui si sviluppa l'azione formativa, il secondo è un concetto che si è andato consolidando come strumento *interno* di progettazione e programmazione didattica.

Considerando il modulo uno «strumento» per la progettazione e programmazione didattica, non è necessario (anche se è possibile) che esista una sua corrispondenza biunivoca con le UFC: questa potrebbe infatti anche essere composta da più moduli, progettati sulla base di un criterio mono o pluridisciplinare.

E' comunque utile che, nello sviluppare una progettazione modulare, si esplicitino quali sono i moduli che, composti tra di loro, consentono di arrivare a definire una UFC.

UNITA' DIDATTICA

Testo comune

**Integrazioni riferibili all'ambito
della Formazione Professionale**

**Integrazioni riferibili all'ambito
della scuola**

Costituisce il riferimento minimo unitario per la progettazione e programmazione di una attività didattica finalizzata al raggiungimento di specifici obiettivi di apprendimento.

L'unità didattica si configura quindi come uno *strumento di lavoro* per i formatori/docenti direttamente coinvolti nella programmazione didattica e nello svolgimento delle attività.

Nell'ambito di un modello di progettazione "top-down", dal macro al micro, una volta definita l'architettura generale del percorso formativo, attraverso una sua articolazione in segmenti formativi (moduli) significativi, ciascuno caratterizzato da specifici obiettivi formativi e da alcune indicazioni circa le metodologie da adottare per il loro conseguimento, è possibile procedere alla programmazione delle attività operative definendo le caratteristiche delle unità didattiche.

In relazione agli obiettivi che caratterizzano il modulo di riferimento, verranno individuati gli obiettivi specifici di ciascuna unità didattica.

Il livello di questi obiettivi sarà il più possibile operativo, con l'intento di procedere ad una verifica del loro raggiungimento entro un arco temporale relativamente breve. Inoltre la loro formulazione deve facilitare l'identificazione dei contenuti che dovranno essere oggetto di apprendimento e il livello di «padronanza» con cui dovranno essere acquisiti ed agiti dagli utenti.

PERCORSI FORMATIVI INTEGRATI

Testo comune

Integrazioni riferibili all'ambito della Formazione Professionale

Integrazioni riferibili all'ambito della scuola

I percorsi formativi integrati sono quelli che prevedono competenze certificate e reciprocamente riconosciute raggiunte all'interno del sistema scolastico, del sistema della formazione professionale e del mondo del lavoro e delle professioni, anche in accordo con le regioni e gli enti locali.

L'istituzione dell'autonomia scolastica (art. 21 L. n. 59/97 e relativi decreti e regolamenti) e della FIS (con la conseguente sperimentazione di percorsi IFTS) [v. Documento di base, Nota operativa per la progettazione esecutiva dei percorsi IFTS], ha posto in primo piano l'urgenza di affrontare il nodo della integrazione dei diversi sistemi di istruzione e formazione, puntando sulla "capitalizzazione" delle varie esperienze di istruzione, educazione e formazione alle quali un individuo accede nell'arco della propria vita.

Lo sviluppo di percorsi formativi integrati richiede che sistema scolastico e formazione professionale mettano

in opera esperienze che prevedano:

- la definizione condivisa degli obiettivi
- la progettazione comune delle iniziative formative
- la certificazione e il riconoscimento reciproco dei risultati acquisiti dai partecipanti nei diversi ambiti e canali di formazione e istruzione.

Lo snodo decisivo sta nella certificazione delle competenze, che offre la possibilità di garantire la mobilità all'interno del sistema (le "passerelle"), il raccordo tra diversi sistemi e la circolazione dei titoli anche in ambito europeo.

Dietro quest'affermazione, si ritrova il principio di fondo, la ratio che occorra sostenere ogni allievo sulla via del raggiungimento del successo formativo, che – in altri termini - debba essere garantito a tutti il diritto allo studio, e a ciascuno il diritto all'apprendimento e all'acquisizione delle competenze comunque acquisite.

Si ribalta, in tal modo, il rapporto tra insegnamento ed apprendimento, passando da un impianto "selettivo" ad uno "orientativo." Quest'ultimo è rivolto a cogliere progressivamente le vocazioni e le potenzialità, ma anche le difficoltà, di ogni giovane, per condurlo al traguardo di uno specifico successo formativo.

CREDITO FORMATIVO

Testo comune

Integrazioni riferibili all'ambito della Formazione Professionale

Integrazioni riferibili all'ambito della scuola

I crediti formativi non sono la sommatoria di percorsi diversi, ma la documentazione di una formazione non compiuta, che per attenersi a competenze complete, afferenti un profilo professionale specifico e/o un percorso di formazione/istruzione autoconcluso, deve essere integrata con una ulteriore attività formativa coerente, in modo che il soggetto possa ricomporre le diverse esperienze all'interno di un progetto complessivo.

La valutazione dei crediti formativi già acquisiti sarà svolta dai formatori/docenti dell'istituzione che accoglie la persona per integrarne la formazione.

Questi dovranno verificare le competenze già possedute dal soggetto e il loro grado di coerenza con quelle previste all'interno di quello specifico percorso formativo.

I crediti dovranno essere tradotti in ore di formazione/istruzione, validi e cumulabili nella contabilizzazione del tempo necessario ad ottenere un

E' la competenza certificata, raggiunta in una disciplina, in un'attività o in una tematica trasversale, anche fuori del percorso scolastico. Esso può essere speso all'interno del percorso scolastico, nei passaggi da un indirizzo all'altro, e nei percorsi integrati tra i diversi sistemi formativi.

determinato titolo, consentendo all'individuo di entrare in un determinato percorso senza dover partire necessariamente dall'inizio.		
--	--	--