

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Progettare, formare e valutare per competenze nella formazione continua dei lavoratori in servizio, in Adult Education Perspectives: from Learning to Job Competences

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/1779454> since 2021-03-11T10:13:45Z

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

Planning, training, and skills assessment in lifelong learning for adult workers

Progettare, formare e valutare per competenze nella formazione continua dei lavoratori in servizio

Daniela Robasto^a

^a *Università degli Studi di Parma*, daniela.robasto@unipr.it

Abstract

The school system has customarily emphasized a difference between an educational context designed to expand knowledge, and a professional context necessarily focusing on situated competence. This double antithesis of a) *knowledge vs. competence* and b) *school vs. work* has led and is always likely to lead to substantial misconceptions with harmful repercussions. Firstly, that inserting a professional context in a school context inexorably leads to skills building. Secondly, the misconception, discussed here, that in lifelong learning, training and assessment have been carried out for some time with an eye on competence. This study examines the recent regulations on the training and certification of skills in formal, informal and non-formal contexts and the guidelines of the main inter-professional funds, which reveal that planning and assessment in lifelong learning in terms of competence, are *recent* requests, which are triggering the same resistance and critical concerns already seen and experienced in scholastic contexts.

Keywords: lifelong learning; skills assessment; interprofessional funds; training system; professional profiles.

Abstract

Non raramente nel mondo dell'istruzione si è vista delineata una doppia e intrecciata antitesi a) *conoscenza vs. competenza* + b) *scuola vs. lavoro*. L'antitesi poggia su misconcezioni notevoli, dalle ricadute potenti, in primis quella che innestare il contesto professionale nel contesto scolastico conduca ineluttabilmente alla costruzione di competenze; in secondo luogo, la misconcezione, qui affrontata, secondo la quale nella formazione continua da tempo si progettano, si formano e si valutano per competenze. Dopo un'analisi internazionale volta ad individuare il profilo *tipo* del destinatario della formazione continua in Italia, il presente studio esplorativo prende in esame i recenti riferimenti normativi relativi alla formazione e certificazione delle competenze dei contesti informali e non formali e le linee guida dei principali fondi interprofessionali, documentando piuttosto quanto la progettazione e valutazione per competenze, nell'ambito della formazione continua, siano richieste recenti, che stanno innescando le note criticità progettuali già esperite nei contesti scolastici.

Parole chiave: formazione continua; valutazione delle competenze; fondi interprofessionali; profili professionali.

1. L'agire formativo nel lifelong learning italiano, per chi? Confronti internazionali

Due su tre degli assi principali¹ di Europa 2020 (EC, 2010) implicano più alti livelli d'istruzione e di formazione permanente. Gli assi della *crescita intelligente* e della *crescita sostenibile*, si pongono, infatti, sinergicamente l'obiettivo di innalzare i tassi della popolazione adulta coinvolta in processi educativi e formativi. Il Consiglio dell'Unione Europea, nel 2012 ha adottato il *Quadro strategico per la cooperazione europea nel campo dell'educazione e formazione* (ET 2020) ed ha individuato tra gli indicatori benchmark per gli stati membri l'innalzamento al 15% della quota di popolazione adulta, in età 25-64 anni, coinvolta in attività educative e/o formative (EP, 2018).

Per il monitoraggio della partecipazione degli adulti al lifelong learning (LLL), l'indicatore utilizza i dati dell'indagine dell'European Labour Force Survey² (LFS), dove il lifelong learning viene misurato attraverso la rilevazione degli adulti alle attività formative formali e non formali (EU, 2017). Prendendo a riferimento l'anno 2017³, si nota come in Italia il livello di partecipazione media al LLL sia pari al 7,9%, contro un dato medio della zona europea del 10,9% (Figura 1). Vi sono poi altri fenomeni che contraddistinguono il profilo LLL italiano: una lieve differenza di genere, un divario anagrafico e diverse possibilità di accesso alla formazione continua, in funzione del grado di scolarizzazione. Relativamente alle differenze di genere si può notare come, sia a livello italiano, sia a livello europeo, siano maggiormente coinvolte in attività formative le donne rispetto agli uomini; tuttavia la partecipazione delle donne in Italia risulta ancora inferiore al dato europeo (dato Italia 8,4%; dato Ue28 11,8%).

Inoltre, il coinvolgimento in attività formative diminuisce con il crescere dell'età. Questa tendenza è presente in tutti i Paesi ed è peraltro ipoteticamente correlata al protrarsi oltre i 25 anni dell'istruzione formale (quella universitaria spesso ancora in fase di completamento). Il profilo italiano si contraddistingue tuttavia anche per la bassa partecipazione al LLL della popolazione con età compresa tra 55-64enni, dove risulta in formazione solo 4,8% contro un 6,3% della media Ue28. Altra situazione che contraddistingue l'Italia è l'esigua partecipazione alla formazione da parte della popolazione a bassa scolarizzazione (in particolare in chi non è andato oltre il diploma di secondaria di primo grado).

¹ Gli assi principali, definiti come priorità strategiche, di Europa 2020 sono tre: la crescita intelligente, la crescita sostenibile, la crescita inclusiva. Tali assi sono stati poi declinati in cinque obiettivi prioritari da raggiungere, appunto, entro il 2020, su cui gli Stati Membri sono chiamati a monitorare i benchmark di riferimento.

² L'indagine LFS è una rilevazione europea sulla forza-lavoro; è una indagine campionaria condotta mediante interviste alle famiglie, il cui obiettivo primario è la stima di alcune tendenze sui principali aggregati dell'offerta di lavoro: gli occupati e le persone in cerca di occupazione. Alcuni quesiti dell'indagine LFS sono specifici sul coinvolgimento delle persone in attività formative. Relativamente all'Italia, ogni anno vengono intervistate complessivamente 250.000 famiglie (62.000 ogni trimestre) per un totale di circa 600.000 individui. Per il disegno di ricerca si veda https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/EU_labour_force_survey.

³ Anno in cui, ad oggi, risulta possibile poter disporre di data base completi relativi sia alla situazione italiana che europea.

		UE28	Italia	Germania	Spagna	Francia	Regno Unito
Sesso	Maschi	10,0	7,5	8,7	9,2	16,2	12,9
	Femmine	11,8	8,4	8,1	10,6	21,1	15,8
	Totale	10,9	7,9	8,4	9,9	18,7	14,3
Età	25-34 anni	17,6	14,9	19,1	18,6	23,5	18
	35-44 anni	11,1	7,2	7,4	10,3	20,8	15,5
	45-54 anni	9,1	6,4	5,2	7,6	17,1	13,5
	55-64 anni	6,3	4,8	3,3	4,1	13,6	9,8
Titolo di Studio	Al più secondario inferiore	4,3	2,0	4,5	3,5	7,7	6,0
	Secondario superiore	8,9	8,9	7,3	10,4	15,1	12,2
	Terziario	18,6	18,3	12,5	16,7	29,8	20,1
Densità Demografica	Area metropolitana	13,1	9,5	11,2	11,2	20,6	14,6
	Piccoli centri urbani	9,7	7,1	7,2	8,9	18,4	14,3
	Area rurale	8,6	6,5	6,1	6,9	16,4	13,3
Condizione Lavorativa	Occupati	11,6	8,5	7,9	9,8	20,7	15,7
	Disoccupati	10,1	5,3	8,4	11,4	14,2	12,9
	Inattivi	8,6	7,3	10,9	9,1	13,1	10,1
Occupazione	Dirigenti, Professionisti, Tecnici	17,9	15,2	11,7	17,8	28,9	19,6
	Impiegati, addetti al comm/servizi	10,8	7,3	6,7	10,2	19,0	16,3
	Operai qualificati	5,4	3,9	3,9	4,9	10,6	10,8
	Professioni non qualificati	5,0	2,9	2,9	4,1	10,0	8,0
Tipologia Lavorativa	tempo determinato	16,2	8,5	24,5	12,8	19,0	23,5
	tempo indeterminato	11,7	8,6	6,5	10,0	21,5	16,3
Partime Fulltime	part-time	14,4	7,7	9,6	12,6	19,8	16,5
	full-time	11,7	8,8	7,4	10,4	21,5	16,7

Figura 1. Tabella di sintesi dell'indagine LFS 2017. Da *Rivista Italiana di Economia Demografia e Statistica* 4/2018. (Cascioli & Martino, 2018)

L'Italia ha, infatti, valori simili a quelli medi europei per coloro con alto e medio livello di istruzione ma si discosta infelicemente al ribasso con lo scendere del titolo di studio conseguito (dato europeo sul titolo di scuola secondaria di primo grado: 4,3%, dato italiano 2%). Così come risulta evidente il divario, soprattutto italiano, nella partecipazione dei disoccupati ad attività formative (il dato Ue28 è al 10,1%, il dato italiano è al 5,3%).

Che l'Italia metta in formazione soprattutto i profili che abbiano già un livello economico-culturale più forte, è altresì rafforzato dai dati relativi alla formazione in base al tipo di occupazione e al tipo di contratto, mentre non sembra invece incidere la differenza tra avere un lavoro full time o part time, dove l'Italia si discosta al ribasso in entrambi i casi.

Come riportato anche dall'analisi di Cascioli e Martino del 2018, relativamente ad un confronto sulla situazione italiana nel periodo pre-post crisi 2009-2014: "Il quadro è negativo per coloro che devono riallocarsi all'interno del mondo del lavoro e non si vedono tutelati da politiche occupazionali che dovrebbero incentivare maggiormente la formazione [...] resta sostanzialmente molto bassa la formazione per gli operai e i lavori meno qualificati [...]. Si evidenzia una diminuzione costante della formazione formale, sia durante la recessione che nel triennio della ripresa a favore della formazione non formale che invece è aumentata in entrambi i periodi, [...]; andamenti che fanno riflettere come l'educazione degli adulti si sposti da ambienti formali come l'università a contesti meno formali, di più facile accesso e maggiore fruibilità. Le motivazioni che spingono a

fare formazione sono soprattutto di tipo professionale rispetto a quelle personali, con il 68,1% versus il 31,9%” (p. 118-119).

Se è pur vero che lo spostamento della formazione da ambienti formali a non formali, possa potenzialmente essere fattore positivo per favorire un più libero accesso al lifelong learning anche da parte di chi non ha proseguito gli studi, nondimeno va tenuto ben presente il profilo di chi, attualmente, sembra avere maggior accesso (anche) agli ambienti della formazione non formale: i profili più qualificati, più istruiti, già occupati, inseriti in aree metropolitane (del centro-nord) e tendenzialmente al di sotto dei cinquant’anni (precisamente nella fascia 40-49 anni) occupati in medie-grandi imprese. Sembra dunque che, soprattutto in Italia, l’agire formativo in età adulta, anziché essere un volano per l’innalzamento socioculturale della popolazione, rischi di essere un ulteriore fattore che concorre ad alimentare il gap economico e sociale tra strati diversi della popolazione adulta.

2. L’agire didattico nei fondi interprofessionali

L’indagine LFS 2017 individua tra le attività di formazione non formali, quella “organizzata e/o finanziata dall’impresa presso la quale si è occupati” (Cascioli & Martino, 2018, p. 118) come la tipologia dal peso maggiormente rilevante⁴. Il dato è confermato altresì dalle tematiche formative su cui la popolazione adulta si forma che, tolte le attività di formazione legate allo sport, si concentrano su temi connessi al mondo lavorativo (spiccano ad esempio corsi su: servizi di sicurezza personale e sicurezza sul lavoro, economia aziendale, commercio, marketing, finanza, lavori di ufficio, corsi di lingua straniera legati a processi di business, etc.).

Il fatto che la formazione sia correlata al contesto professionale in cui si è inseriti, infine, lo conferma altresì una relazione statisticamente significativa, presente nell’indagine stessa, tra la partecipazione alla formazione e il settore di attività economica in cui si lavora (i più alti livelli di formazione si notano nei settori: istruzione e sanità, credito e assicurazioni, informazione e comunicazione, pubblica amministrazione e attività immobiliari, mentre i più bassi sui settori: agricoltura, caccia e pesca, costruzioni, commercio ed industria).

In Italia l’azienda ha sostanzialmente due possibilità per organizzare e finanziare la formazione: finanziarla direttamente o accedere al finanziamento dei Fondi Paritetici Interprofessionali. Secondo quanto previsto dall’art. 118 della L. n. 388/2000 e della C.M. n. 71/2003, i Fondi Paritetici Interprofessionali nazionali per la formazione continua sono organismi di natura associativa promossi dalle organizzazioni di rappresentanza delle parti sociali attraverso specifici accordi interconfederali stipulati dalle organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori maggiormente rappresentative sul piano nazionale. Le imprese possono destinare la quota dello 0,30% dei contributi versati all’INPS ad uno dei Fondi Paritetici Interprofessionali⁵. I Fondi paritetici interprofessionali finanziano piani formativi aziendali, settoriali e territoriali,

⁴ Si veda ad ulteriore conferma ed approfondimento l’indagine internazionale *Continuing Vocational Training Survey* (EC, 2015).

⁵ Attualmente sono operativi diciannove Fondi dei ventidue autorizzati dal Ministero del Lavoro di cui tre dedicati ai dirigenti. Tre fondi sono stati commissariati e attualmente non risultano attivi.

che le imprese in forma singola o associata decideranno di realizzare per i propri dipendenti; possono finanziare anche piani formativi individuali, nonché ulteriori attività propedeutiche o comunque connesse alle iniziative formative e dal 2011 (L. n. 148/2011) i piani formativi possono coinvolgere anche i lavoratori con contratti in apprendistato⁶.

L'obiettivo conoscitivo dell'indagine sintetizzata nel seguente contributo è quello di esplorare l'agire didattico e valutativo presenti nell'ambito della formazione continua, finanziata con i fondi paritetici interprofessionali. La premessa di fondo su cui si basa lo studio è che l'analisi dei fondi interprofessionali costituisca una base notevole per comprendere, almeno a livello esplorativo, le caratteristiche attuali della formazione continua finanziata, per la popolazione adulta in servizio. Mentre, di fatto, vi è una più bassa possibilità di poter monitorare gli aspetti più propriamente progettuali e metodologici della formazione organizzata e finanziata dall'azienda in totale autonomia, vi sono invece maggiori opportunità di poter evincere alcuni aspetti metodologici dell'agire formativo, quando questo si basi sui canali di finanziamento dei fondi interprofessionali.

I quesiti di ricerca da cui ha preso avvio l'indagine sono dunque i seguenti: a quale destinatario della formazione si fa riferimento quando si parla di formazione continua in Italia? L'analisi degli avvisi di finanziamento di alcuni fondi interprofessionali consente di delineare le caratteristiche dell'agire didattico e valutativo nell'ambito della formazione continua? In caso affermativo vi sono caratteristiche preferenziali di agire didattico e valutativo che si possono evincere da criteri di premialità dei bandi? In ultimo: le modalità valutative prospettate negli avvisi sono in linea con una valutazione delle competenze e una possibile certificazione di queste, in linea con i più recenti vincoli normativi?

Lo studio esplorativo è volto a rilevare le caratteristiche degli avvisi di finanziamento di un semestre (2018-2019) banditi da otto fondi interprofessionali, selezionando gli elementi utili per rilevare le caratteristiche dell'agire didattico e valutativo. L'unità di analisi è data dai bandi di gara pubblicati, mentre la tecnica di campionamento è di tipo non probabilistico, ragionato per criteri (Robasto & Trincherò, 2019). Il campionamento ha tenuto conto dei seguenti criteri ragionati di selezione: (i) periodo di pubblicazione dell'avviso (2018-2019); (ii) possibilità di finanziamento tramite bando competitivo di sistema e non tramite conto formazione o voucher individuale; (iii) selezione di bandi di settori diversificati per coprire una rosa eterogenea di aziende aderenti a fondi interprofessionali di diversa tipologia e di diverso settore (industrie, aziende artigiane, cooperative, aziende agricole etc.) (iv) selezione di bandi che consentono la formazione a diverse tipologie di destinatari (operai, impiegati, quadri, dirigenti, di diverso genere, anzianità, cittadinanza etc.).

I fondi aprono avvisi di finanziamento con cadenza periodica e avanzano sia nel testo dell'avviso stesso, sia nelle linee guida ed allegati tecnici di supporto, specifiche istanze in merito ai requisiti della formazione da erogare. Alcuni requisiti riguardano aspetti formali (ad esempio numero di imprese partecipanti, numero dei lavoratori, macro zone

⁶ Per approfondimenti sui fondi interprofessionali si veda https://www.anpal.gov.it/Aziende/Fondo_Interprofessionali/Pagine/default.aspx e http://www.isfol.it/temi/Formazione_apprendimento/formazione-degli-adulti/fondi-interprofessionali

geografiche da coinvolgere etc.) che non saranno qui oggetto di analisi, mentre altri requisiti riguardano le caratteristiche metodologiche della formazione.

I quesiti di ricerca da cui è scaturito il presente studio esplorativo possono così essere sintetizzati: (i) i fondi interprofessionali esplicitano nei loro avvisi le specifiche didattiche a cui dovranno attenersi i corsi di formazione? (ii) Se previste, quali sono le modalità didattiche attese dai vari fondi finanziatori? (iii) Le specifiche didattiche, se previste, sono in linea con una didattica per competenze? (iv) I fondi prevedono specifiche docimologiche per controllare l'avvenuto apprendimento in seguito agli interventi formativi? (v) È prevista una validazione o certificazione delle competenze in uscita?

Di seguito si presenta dunque un'analisi esplorativa degli avvisi di finanziamento di un semestre (2018-2019) banditi da otto fondi interprofessionali. La tecnica di campionamento è di tipo non probabilistico, ragionato, per elementi rappresentativi.

Come si evince dalla Figura 2 che riporta gli estratti degli avvisi di sette fondi interprofessionali (banditi nel periodo semestrale fine 2018-primo trimestre 2019), degli otto fondi presi in esame, sei esplicitano le modalità di erogazione della formazione consentite e sette su otto inseriscono eventuali specifiche o restrizioni relative alle differenti modalità erogative.

In primis, si nota un utilizzo peculiare della terminologia impiegata dai fondi per descrivere le modalità di erogazione della formazione. Si può notare ad esempio come non si parli di metodo didattico ma di *modalità di erogazione della formazione*. Rimane quindi non precisamente definito che cosa i diversi fondi intendano per modalità di erogazione della formazione: il metodo, il luogo di apprendimento o le modalità di trasmissione, o forse tutti e tre questi elementi congiuntamente? Si può presupporre che le richieste dei fondi relative alle modalità di erogazione riguardino la didattica⁷ metodologicamente intesa? La modalità *aula*, utilizzata dalla quasi totalità dei fondi consultati (o nel bando o nelle linee guida alla gestione qui non riportate), sembra far riferimento più ad un contesto che ad un metodo; tale modalità viene definita in un caso *ambiente didatticamente strutturato* (ma può esistere un ambiente di apprendimento, metodologicamente inteso, senza struttura alcuna?) e non sembra fornire ulteriori specifiche didattiche se non che, si evince leggendo le restrizioni dei bandi di gara, tale modalità risulta essere quella favorita dai fondi (molti dei quali inseriscono parametri di almeno 50-60% di aula).

La modalità aula, proprio nelle percentuali ammissibili, viene frequentemente messa in contrappeso con didattiche che potremmo definire attive o costruttiviste, atte a supportare un apprendimento significativo (Ausubel, 1968; Novak, 1998) e non meramente meccanico, quali ad esempio il training on the job, il project work, l'action learning, l'affiancamento etc. e quindi può essere avanzata l'ipotesi che con aula (o ambiente didatticamente strutturato) si intenda la lectio tradizionale. Tra quelli consultati, solo un fondo sembra invece definire più esplicitamente il metodo didattico; si tratta del Fondo per la formazione delle imprese cooperative (Fon.Coop) che esplicita il tipo di intervento didattico e la direzionalità dell'intervento (ad una via, a due vie, etc.), fornendo al

⁷ La didattica si occupa della progettazione, dell'allestimento e della valutazione di ambienti di apprendimento, cioè di specifici contesti risultanti da opportune integrazioni di artefatti culturali, normativi, tecnologici, e di specifiche azioni umane ritenute atte a favorire processi acquisitivi (Bonaiuti, Calvani & Ranieri, 2017).

progettista della formazione alcune indicazioni su come intendere le modalità previste dal committente finanziatore.

F o n d o	Bando	Modalità di erogazione della formazione prevista dal bando (estratto letterale del documento di gara)	Eventuali specifiche e/o restrizioni relative alle diverse modalità di erogazione della formazione (estratto letterale del documento di gara o allegato tecnico)
F A P I	Avv. 2/2019 Generalista territoriale	In ogni Piano sono ammesse più modalità di erogazione della formazione, opportunamente integrate tra di loro, tra cui: a) aula (ambienti didatticamente strutturati interni o esterni all'impresa); b) training on the job, formazione in situazione; c) coaching, gestione della conoscenza, affiancamento; d) apprendimento mediante formazione a distanza/on line, comunità di pratiche. Devono essere opportunamente dettagliate con analisi di sostenibilità delle infrastrutture informatiche e contenere dettagliate procedure di monitoraggio e verifica; e) partecipazione a convegni, workshop, seminari.	Le attività di cui ai precedenti punti b), c) non possono superare complessivamente il 50% delle ore di formazione previste. Le attività di cui ai precedenti punti d), e) non possono superare complessivamente il 30% delle ore di formazione previste. Le attività da b) - e) non sono cumulabili.
F O N D I M P R E S A	Avv. 3/2018 Competitività	Le modalità di erogazione della formazione ammissibili sono: • aula; • seminari; • action learning; • FAD; • affiancamento; • training on the job; • coaching.	Le attività di FAD, affiancamento, training on the job, coaching non possono assorbire più del 40% delle ore di formazione del Piano, a meno che il maggiore utilizzo non sia adeguatamente motivato nel Piano in relazione alla natura delle azioni ed alla tipologia di destinatari. Nel solo caso in cui un'azione formativa sia effettuata con l'utilizzo prevalente delle modalità formative dell'affiancamento e del coaching il numero minimo di partecipanti può essere inferiore a 4.
F O R A G R I	Avv. 2/2018 Promozione di piani aziendali, settoriali e territoriali di formazione continua	Nessuna specifica	Nessuna specifica



F O N D A R T I G I A N A T O	Invito 3/2017 Offerta formativa 2017 - 2019 per la realizzazione di attività di formazione continua	Per i singoli percorsi è possibile l'impiego di non più di due unità metodologiche tra loro abbinate e a scelta tra: coaching, studio di caso, FAD, Project work e/o formazione in accompagnamento.	Il Project work non è impiegabile per una durata superiore al 20% della durata dell'intervento formativo. Non è possibile superare il 50% del totale delle ore di formazione, differenti dall'aula, previste complessivamente dal Progetto. Tale limite può essere superato solo in presenza di ulteriore specifico impiego del coaching.
F O N C O O P	Avv. 42 Piani formativi strategici condivisi Sviluppo e innovazione del terzo settore Fondo di rotazione	Per le attività formative sono ammesse le seguenti metodologie formative, anche tra loro combinate, da utilizzare anche attraverso percorsi personalizzati, che: <ul style="list-style-type: none"> • configurano processi di comunicazione prevalentemente ad una via (lezioni frontali, seminari, etc.); • promuovono il confronto su problemi e situazioni reali (simulazioni, analisi di caso, role playing, esercitazioni, gruppi di studio, laboratori, etc.); • strutturano momenti formativi ad hoc fuori dall'aula (tutoring, mentoring, coaching, etc.); • attuano momenti formativi all'interno delle realtà produttive delle aziende (formazione on the job); • consentono di sperimentare quanto acquisito durante il percorso formativo (project work); • delineano processi di formazione a distanza; • promuovono scambi di esperienze e pratiche buone. 	Non sono previsti limiti percentuali per le modalità di erogazione della formazione
F O R T E	Avv. Di Sistema 5/18 Commercio, Turismo, Servizi	La formazione può essere erogata attraverso le seguenti modalità: <ul style="list-style-type: none"> • aula; • seminari; • FAD (Formazione a Distanza); • affiancamento; • training on the job; • coaching, outdoor. In ogni Piano sono consentite più modalità di erogazione della formazione.	Sulle ore totali di formazione previste nel Piano, le ore erogate attraverso FaD, affiancamento, training on the job, coaching non possono superare il 50%.

F O N D I R I G E N T I	Avviso 2/2018 Avviso Per La Presentazione di Piani Formativi Condivisi Aziendali	Sono ammissibili attività di formazione realizzate con modalità formative: <ul style="list-style-type: none"> • in presenza; • a distanza; • blended. 	In caso di formazione a distanza e in e-learning, pur non prevedendo una percentuale massima di utilizzo, essa potrà essere erogata solo se a supporto o integrazione delle attività in presenza e solo se è disponibile un sistema telematico in grado di tracciare tutti gli accessi ai fini dell'attestazione delle ore fruite: entrambe le condizioni devono essere esplicitamente descritte. Potranno inoltre essere proposti interventi formativi presso le aziende con una formazione/affiancamento on the job o con un coaching personalizzato.
F O N D E R	AVVISO 4/2018 Interventi di formazione a favore delle imprese e dell'occupazione dei lavoratori	L'attività formativa riguarda le vere e proprie azioni corsuali rivolte esclusivamente ai lavoratori. Costituisce elemento obbligatoriamente presente nel Progetto formativo. Comprende l'erogazione di attività informative e formative mediante seminari, corsi di formazione in aula e in FAD.	Il numero di ore destinate alla FAD (formazione a distanza), eventualmente prevista, non può essere superiore al 30% delle ore stabilite per l'attività formativa.

Figura 2. Estratti degli avvisi di otto Fondi Interprofessionali (periodo 2018-2019) nelle note riguardanti le modalità di erogazione della formazione.

3. L'agire valutativo per le politiche attive del lavoro.

Nell'analisi delle modalità didattiche non si evince un richiamo specifico ad una didattica per competenze ma tale richiesta è invece frequentemente citata nelle modalità di valutazione della formazione previste da bando, in alcuni casi richiamando non solo una certificazione delle competenze ma anche una progettazione per competenze. Che cosa significa una progettazione per competenze e che cosa prevede la circolare dell'Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro (Anpal) del 10 aprile 2018, citata da alcuni fondi interprofessionali? Va detto, infatti, che il periodo preso in esame per l'analisi dei documenti di gara è successivo ad una circolare dell'Anpal (2018) che riporta le linee guida per la gestione dei fondi interprofessionali. Alla pagina 6 della citata circolare, si riporta che "la formazione, così intesa, dovrà essere progettata per conoscenze e competenze comprendendo per queste ultime idonee attività di valutazione finalizzate al rilascio all'allievo di una attestazione degli apprendimenti acquisiti trasparente e spendibile" e nei passi conclusivi si cita la tracciatura della attività formative nel "fascicolo elettronico del lavoratore" (ivi, p. 17) di cui all'articolo 13 del D.Lgs n. 150/2015. Pertanto, alcuni fondi, che anche grazie ai tempi favorevoli, hanno avuto modo di recepire quasi simultaneamente la circolare Anpal e hanno avuto modo di declinare la precedente richiesta di sola certificazione delle competenze (con livelli soglia prioritari e premianti per la certificazione su circa il 20% delle ore erogate) a una richiesta di progettazione e valutazione delle competenze (Figura 3) con un richiamo ripetuto ai repertori nazionali o regionali delle qualificazioni e dei titoli professionali⁸, così come

⁸ Per la consultazione del repertorio nazionale e/o regionale si veda Inapp: https://atlantelavoro.inapp.org/repertorio_nazionale_qualificazioni.php

previsto dal decreto legislativo. n. 13/2013. Ulteriore richiesta, sempre in conformità del Dlgs. n.13/2013 è che la certificazione delle competenze in seguito ad un percorso di formazione formale, non formale o informale, possa essere rilasciata da un organismo terzo, mantenendo ferma la coerenza con le disposizioni regionali in cui si attua la formazione. Tale aspetto potrebbe essere il motivo che ha portato alcuni fondi ad inserire, assennatamente, la validazione delle competenze in luogo della certificazione delle competenze, poiché alcune normative regionali non si adattano ad un vero e proprio rilascio di certificazione delle competenze di parte terza⁹.

Eseguire una rigorosa progettazione della formazione per competenze, all'interno della formazione non formale degli adulti, significa non soltanto adempiere ad un requisito normativo, quanto piuttosto avviare un processo metodologico effettivamente orientato ad una politica del lavoro attiva, dove, a partire dall'individuazione delle caratteristiche dei destinatari della formazione (ancor più eterogenei e diversificati rispetto agli ambienti formali) se ne individuino, con specifici strumenti di analisi¹⁰, i gap di competenze e quindi li si trasformi in obiettivi di apprendimento e traguardi di competenza attesi (risultati attesi nei termini di competenze). Per raggiungere tali traguardi è quindi indispensabile concepire interventi didattici che ben poco collimano con un impianto trasmissivo del sapere (la lectio o l'aula), a maggior ragione se il destinatario della formazione a cui si vuole giungere non sia solo il lavoratore già istruito, già formato, maturo e con solidità economica. La formazione continua, in particolar modo quella finanziata dai fondi interprofessionali, dovrebbe infatti ambire a formare tutti i tipi di destinatari in servizio, da quelli a bassa scolarizzazione a quelli altamente istruiti (Lucisano, Renda & Zanazzi, 2017), sapendo adattare il tipo di intervento didattico, al tipo di target.

Ridisegnare tale processo dentro una cornice pedagogica e con un richiamo alle competenze di tipo metodologico, significa ridisegnare anche il ruolo del formatore, dove da persona incaricata dall'azienda o dall'ente attuatore, in quanto solitamente *esperto di contenuto*, viene a delinearci ora, seppur ancora troppo implicitamente, altresì esperto di processi didattici e docimologici.

F o n d o	Bando	Modalità di valutazione degli esiti della formazione previste dal bando (estratto letterale del documento di gara)	Eventuali priorità nelle modalità valutazione della formazione e relativo peso assegnato (estratto letterale del documento di gara o griglia di valutazione)
FAPI	Avv. 2/2019 Generalista territoriale	Il FAPI (Fapi – Fondo Formazione PMI) intende favorire la realizzazione di percorsi di formazione finalizzati all'ottenimento di attestazioni, abilitazioni, <i>certificazioni delle competenze</i> riconosciute da un soggetto pubblico o terzo (a titolo esemplificativo ma non esaustivo: patentini, abilitazioni;	Presenza di attestazioni, abilitazioni e/o certificazioni riconosciute degli esiti di apprendimento (Si intendono attestazioni, abilitazioni e/o certificazioni delle <i>competenze</i> riconosciute da un soggetto

⁹ Si dovrebbe infatti riunire una commissione regionale, di parte terza, per ogni corso di formazione continua erogato che si voglia certificare, avendo presente che un corso di formazione erogato con fondo interprofessionale ha una durata standard di qualche decina di ore (8-80 ore) mentre frequentemente le regioni stabiliscono come percorsi certificabili quelli di centinaia di ore, se non migliaia, solitamente riconducibili a vere e proprie qualifiche professionali.

¹⁰ Gli stessi strumenti di analisi dei fabbisogni formativi dovrebbero essere volti a rilevare il profilo di competenza del formando in entrata.



		<p>attestati/dichiarazioni/ certificazioni di competenza, livello, profilo professionale/qualifica).</p> <p>Il FAPI prevede l'utilizzo delle Smart card Competenze quale strumento di attestazione delle competenze acquisite nei percorsi di formazione finanziati dal Fondo PMI, in coerenza con il D.Int. del 10.10.2005 per la definizione del Format di Libretto formativo del cittadino, il D.M. 30.06.2015 sul Riconoscimento di qualifiche e competenze nell'ambito del Repertorio nazionale, il D.Lgs. n. 150/2015 che istituisce il Foglio elettronico del lavoratore.</p>	<p>pubblico o terzo (a titolo esemplificativo ma non esaustivo: patentini, abilitazioni; attestati/dichiarazioni/certificazioni di competenza, livello, profilo professionale/qualifica, compresa la Smart Card Competenze del FAPI).</p> <p>Sono esclusi gli attestati di frequenza comunque obbligatori)</p> <p>10 Punti su 130</p>	
FONDIMPRESA	<p>Avv. 3/2018 Competitività</p>	<p>La formazione deve essere <i>progettata per conoscenze e competenze</i> comprendendo per queste ultime idonee attività di valutazione finalizzate al rilascio all'allievo di una attestazione degli apprendimenti acquisiti trasparente e spendibile.</p> <p>Deve essere prevista la <i>certificazione delle competenze</i> secondo la normativa regionale, ove esistente e applicabile alle competenze da acquisire nel Piano, o, in mancanza, nelle forme indicate nell'accordo di condivisione del Piano e/o nell'ambito del Comitato paritetico di Pilotaggio, in coerenza con le indicazioni contenute nel D.M. 30.06.2015 (GURI 20.07.2015 n. 166), emanato dal Ministero del Lavoro di concerto con il MIUR, tendendo conto dell'Accordo Stato - Regioni del 22 gennaio 2015.</p>	<p>Significativa presenza nel Piano di azioni formative che prevedono la certificazione delle competenze, ove esistente e applicabile alle competenze da acquisire nel Piano (NB La formazione deve essere <i>progettata per conoscenze e competenze</i> comprendendo per queste ultime idonee attività di valutazione finalizzate al rilascio all'allievo di una attestazione degli apprendimenti acquisiti trasparente e spendibile).</p> <p>Il punteggio è calcolato sulla base della percentuale dichiarata negli Obiettivi Quantitativi del Piano:</p>	
			<p>a. presenza di certificazione delle competenze in azioni che sviluppano dal 10% al 20% delle ore di formazione (ore di corso) complessive del Piano</p>	60/1000
			<p>b. presenza di certificazione delle competenze in azioni che sviluppano oltre il 20% delle ore di formazione (ore di corso) complessive del Piano</p>	100/1000
FORAGRI	<p>Avv. 2/2018 Promozione di Piani Aziendali, Settoriali e Territoriali di Formazione Continua</p>	<p>La progettazione di tutti i Piani Formativi andrà fatta per <i>conoscenze e competenze</i> identificando gli obiettivi di apprendimento riferiti, per il settore di competenza, preferibilmente e ove possibile ai descrittivi dell'Atlante del Lavoro di Inapp per le aree di attività, le attività ed i risultati attesi al fine di garantirne la tracciabilità e la spendibilità nell'ambito del sistema nazionale di certificazione delle competenze come definito dal D.Lgs. n. 13/2013, dal D.I. del 30/06/2015, dal D.I. del 17/01/2018.</p>	<p>Misurazione dei risultati attesi e sistema di valutazione.</p> <p>Da 0 a 7 punti su 100</p>	



		<p>Nel caso in cui alla fine del percorso formativo sia prevista la validazione/attestazione degli <i>apprendimenti acquisiti</i>, il processo per il rilascio di tali attestazioni dovrà essere realizzato sulla base dei seguenti standard:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sistema nazionale di certificazione delle competenze e di individuazione e validazione degli apprendimenti formali, non formali e informali regolato dal D.Lgs. n. 13/2013, dal D.I. del 30/06/2015, dal D.I. del 17/01/2018. Ove la normativa regionale ancora non lo consente, il processo di attestazione dovrà prevedere il coinvolgimento di istituzioni formative pubbliche realizzando la valutazione finale sia della qualità del processo formativo, sia dei risultati di apprendimento acquisiti, con una prova svolta da una commissione composta dal rappresentante dell'ente attuatore e dell'istituzione pubblica coinvolta nel rispetto dei principi e degli standard indicati dai suddetti decreti. • sistema privato attraverso Ente di certificazione terzo, accreditato presso Accredia (Ente Unico Nazionale di Accreditamento), seguendo la norma ISO/IEC 17024 o le norme UNI se si certifica un profilo normato. • sistema privato sperimentale riconosciuto da Foragri, operante nel quadro delle indicazioni del D.Lgs. n. 13/2013, del D.I. del 30/06/2015, del D.I. del 17/01/2018, nel quale seguendo quanto emerso dalla progettazione per conoscenze e competenze, è prevista la attestazione sperimentale degli apprendimenti acquisiti attraverso una prova realizzata da una apposita commissione composta da un rappresentante dell'Ente Attuatore, un tecnico/esperto del settore oggetto dell'attività formativa, preferibilmente indicato da EBAN, e un rappresentante di Foragri in possesso della qualificazione TAV regionale. 	
FONDARTIGIANATO	<p>Invito 3/2017 Offerta Formativa 2017 - 2019 Per la realizzazione di Attività di Formazione Continua</p>	<p>La Dichiarazione delle competenze Al termine di ogni intervento formativo a tutti i partecipanti ai corsi dovrà essere rilasciata la <i>dichiarazione di competenze</i>, da redigere, sulla base del format riportato in allegato, in raccordo con quanto previsto dal Decreto del Ministro Lavoro e delle Politiche Sociali del 12 marzo 1996. La dichiarazione delle competenze potrà essere sostituita solo nel caso in cui sia rilasciata validazione/certificazione delle competenze così come nei disposti europei, nazionali e regionali previsti in materia. Per queste specifiche attività, è previsto un contributo mirato così come di seguito declinato.</p>	<p>Competenze in esito: dichiarazione di competenze- validazione-certificazione</p> <p>10 punti su 100</p>



		<p>La Validazione e la Certificazione delle competenze</p> <p>Ai sensi dell'art. 5 del D.I. 30 giugno 2015, si intende per:</p> <p>a) processo di individuazione e validazione, il servizio finalizzato al riconoscimento delle competenze comunque acquisite dalla persona attraverso una ricostruzione e valutazione dell'apprendimento formale, anche in caso di interruzione del percorso formativo, non formale e informale;</p> <p>b) procedura di certificazione delle competenze, il servizio finalizzato al rilascio di un Certificato relativo alle competenze acquisite dalla persona in contesti formali o di quelle validate acquisite in contesti non formali o informali.</p> <p>Il Certificato costituisce attestazione di parte terza, con valore di atto pubblico.</p> <p>Ai sensi del D.Lgs. n. 13/2013 art. 2, lett. g, sono Enti titolati quei soggetti, pubblici o privati, ivi comprese le CCIAA autorizzate o accreditate dall'Ente pubblico titolare ovvero deputato a norma di legge statale o regionale, ivi comprese le istituzioni scolastiche, le Università e le istituzioni dell'alta formazione, artistica, musicale e coreutica, a erogare in tutto o in parte i servizi di individuazione e validazione e certificazione delle competenze.</p>	
FON.COOP	<p>Avv. 42</p> <p>Piani formativi strategici condivisi Sviluppo e Innovazione del Terzo Settore</p> <p>Fondo di rotazione</p>	<p>La formazione deve essere <i>progettata per conoscenze e competenze</i> comprendendo per queste ultime idonee attività di valutazione finalizzate al rilascio all'allievo di una attestazione degli apprendimenti acquisiti trasparente e spendibile (Circolare ANPAL n. 1 del 10/04/2018 capitolo 3.2).</p>	<p>Attestazioni/certificazioni previste in esito ai percorsi formativi (tra 0 e 4 punti):</p> <ul style="list-style-type: none"> • i percorsi formativi prevedono attestati di frequenza con esplicitazione delle competenze acquisite - 1 punto • i percorsi formativi prevedono attestazioni specifiche - 2 punti (ECDL o altro certificato informatico; Crediti formativi ECM; Altre tipologie di crediti professionali; Certificazioni linguistiche; IVASS; Altro) • i percorsi formativi prevedono processi di individuazione, validazione/certificazione delle competenze in raccordo con i repertori regionali delle figure professionali e/o secondo riferimenti normativi nazionali e comunitari - 3 punti
FORTE	<p>Avv. di sistema 5/2018</p> <p>Commercio, Turismo, Servizi</p>	<p>La progettazione dovrà chiaramente prevedere, a livello di modulo, le conoscenze che i partecipanti dovranno aver acquisito e/o le competenze (distinte in conoscenze ed abilità), nonché le modalità e gli strumenti utilizzati per la valutazione ed infine, le attestazioni degli esiti che si prevede di rilasciare, obbligatorie nel caso delle</p>	<p>Qualità del sistema di valutazione, di attestazione e di certificazione degli apprendimenti (dettaglio a livello di modulo di idonee attività di valutazione finalizzate al rilascio all'allievo di una attestazione degli apprendimenti acquisiti, trasparente e spendibile.</p>

		competenze.	Le certificazioni riconosciute dovranno essere descritte nel formulario (tipologia, denominazione, validità, soggetto abilitato al rilascio, corrispondente normativa nazionale/internazionale di riferimento; dettaglio a livello di modulo delle risorse umane impiegate e gli strumenti utilizzati).
			0-60 punti su 100
FONDIRIGENTI	AVVISO 2/2018 Avviso per la presentazione di piani formativi condivisi aziendali		Valutazione relativa alle attività di monitoraggio e valutazione 0-5 punti su 100

Figura 3. Estratti degli avvisi di otto Fondi Interprofessionali (periodo 2018-2019) nelle note riguardanti le modalità di valutazione degli esiti della formazione ed eventuali priorità di punteggio.

4. La storia si ripete: il *vizio di partire dal fondo*.

A conclusione di questa prima analisi esplorativa, si può evincere che il mondo della formazione continua finanziata, stia vivendo la stessa impasse vissuto dal sistema di istruzione italiano tra il 2007 e il 2012¹¹. Coloro che hanno esaminato il processo di *innesto* della didattica per competenze nella scuola italiana, non avranno difficoltà nel leggere nelle richieste ministeriali attuali e nelle prime risposte avanzate dal mondo della formazione continua una storia già vista: un innesto che prende avvio dalla parte terminale, sommativa e strumentale dall'intervento formativo: la certificazione delle competenze.

È un cammino che di nuovo sembra orientato nel procedere a ritroso, dalla certificazione delle competenze, alla valutazione di queste, fino ad interrogarsi prima o poi (speriamo quanto prima possibile) sul tipo di intervento didattico che dovrebbe essere disegnato sul tipo di destinatario della formazione. La vicenda in ambito scolastico documenta, purtroppo, quanto tale cammino rovesciato, tale *ingenuo innesto* a partire *dai frutti*, sia risultato faticoso e molto spesso tanto artificioso quanto distante dal raggiungimento di saldi traguardi di competenza¹².

La storia sembra dunque ripetersi ma il mondo della formazione continua, forse proprio sfruttando una parziale flessibilità dovuta all'essere per sua natura un ambiente non formale, potrebbe invece reagire più prontamente e tentare di scrivere una storia nuova, rimettendo al centro non già un documento sommativo, ora disancorato dal processo di

¹¹ Il riferimento qui è alle Indicazioni Nazionali in via sperimentale (MIUR, 2007) e alle Indicazioni Nazionali estese a tutte le scuole (MIUR, 2012).

¹² A distanza di dodici anni dalla prima richiesta del MIUR di giungere a traguardi di competenza, la scuola italiana rischia ancora di trovarsi in una situazione nella quale la certificazione delle competenze *tutti la rilasciano, pochi la raggiungono* poiché ad una parziale modifica delle attività certificative non è mai del tutto decollata una innovazione dei processi didattici e docimologici.

apprendimento, ma il destinatario della formazione e il processo della costruzione di competenze, prima di una loro possibile certificazione. Quale dunque il modo per supportare il mondo della formazione continua ad attraversare il guado senza incorrere negli stessi vortici in cui è caduto il sistema scolastico italiano?

In primis aprire un dialogo tra ricerca educativa e formazione continua, o dove già in essere renderlo più sinergico, per porre i fondi interprofessionali nella reale condizione di avere l'audacia ma anche la competenza di non avviare tale processo rincorrendo, anch'essi, il mero adempimento (l'atto certificativo magari portato al rialzo nelle soglie percentuali) ma andare oltre o meglio andare verso un destinatario della formazione che necessita in prima istanza di un diverso approccio didattico per poter costruire effettivamente quelle competenze che lo possano rendere cittadino attivo, prima ancora che lavoratore attivo.

Il primo passo riguarda pertanto un serio ripensamento delle strategie didattiche suggerite dai fondi interprofessionali che con i punteggi di ammissibilità e priorità previsti dai bandi, potrebbero riuscire a riorientare le strategie didattiche degli interventi formativi. Occorre una valorizzazione di quei modelli didattici che hanno dimostrato nel tempo più alte probabilità di giungere ad un cambiamento delle performance¹³, con una valorizzazione del processo riflessivo del formando che passa da *replicante di prassi a soggetto competente*, in grado di leggere, interpretare e agire di fronte a situazioni anche complesse. Dovrebbero pertanto essere riviste le percentuali obbligatorie di aula (se così vogliamo chiamare la lezione frontale) per favorire invece, ad esempio con sistema premiante, i cicli di apprendimento esperienziale (dove proprio la formazione continua era stata pionieristica o ora sembra averlo dimenticato; si vedano gli studi Kolb, Pfeiffer and Jones); consentire un più ampio spazio a interventi didattici che prevedano scambi dialogici continui con i formandi (lezioni euristico socratiche ma anche scambi a distanza, tramite piattaforme dedicate) e che contemplino nelle misure più alte possibili frangenti di feedback¹⁴ tra formatore e formandi, per giungere quindi ad un'ampia presenza di valutazione formativa, in itinere, a discapito di una sola valutazione sommativa e certificativa e, purtroppo, non di rado incoerente con gli obiettivi formativi prefissati.

Il secondo passo riguarda un diverso approccio alle aree tematiche e ai destinatari della formazione. Oggi numerosi bandi inseriscono come prioritari (con assegnazione di punteggio aggiuntivo) formandi di genere femminile e, dal punto di vista anagrafico, gli over 50 e gli under 30. Una politica attiva del lavoro che punti non solo a raggiungere il 15% della popolazione adulta (target di Europa 2020) dovrebbe lasciare spazio anche ad una formazione di base, adatta al quel destinatario che sembra quasi dimenticato dalle aree tematiche prevalenti nei bandi di gara (si pensi ai temi oggi prevalenti dell'innovazione tecnologica, innovazione dell'organizzazione, internazionalizzazione¹⁵) un destinatario, con un inquadramento contrattuale di terzo o di quarto livello e non sempre scolarizzato che ad oggi non risulta *protetto* da alcuna presenza incentivante. È un

¹³ Si vedano a tal proposito gli studi sull'evidence based education o l'evidence informed education.

¹⁴ Si vedano gli studi di Hattie, 2009, e gli alti valori dell'effect size relativi al valore formativo del feedback tra docente e discente.

¹⁵ Le aree tematiche enunciate sono di certo di rilevante importanza ma collimano più frequentemente con un profilo di impiegato medio o medio alto e non sempre si intravedono le possibilità di coinvolgimento delle figure operaie.

destinatario a cui spesso non viene nemmeno proposto di partecipare ai corsi di formazione in azienda, che invece necessiterebbe di una formazione orientata a qualificare la sua professionalità al fine di poter sperimentare un senso di auto-efficacia e di motivazione all'apprendimento continuo (Bandura, 1996; Brophy, 1999; Brown, 1987; De Beni & Moè, 2000; Lucisano, Salerni & Sposetti, 2011). Divengono così importanti i corsi sulle cosiddette soft skill (l'autonomia, il saper lavorare in gruppo, il saper analizzare una situazione critica, il potenziamento delle funzioni cognitive, etc.), ma da una prima analisi delle aree tematiche dei fondi consultati non sembra esserci uno spazio definito per la formazione sulle cosiddette aree trasversali nei destinatari della formazione che non siano inseriti in processi di management.

In ultimo è auspicabile un impegno notevole verso la formazione (prima) e la valutazione (poi) dei formatori che ricevono incarichi sui fondi interprofessionali. Da una lettura degli avvisi, rimangono ad oggi senza risposta alcuni quesiti relativi alla figura dei formatori che non possono affrontare in autonomia tali cambiamenti (Pask, 1988): chi li forma per saper formare per competenze? Chi li supporta nel progettare una valutazione formativa? Chi veicola loro che senza una documentazione rigorosa degli esiti formativi nel cosiddetto *dossier delle evidenze* (in termini di valutazione delle competenze raggiunte nel corso, L. n. 13/2013) nessun soggetto terzo sarà in grado di procedere ad una certificazione delle competenze in uscita che non sia artificiosa?

Non è attualmente pensabile che gli enti attuatori della formazione, senza un sistema premiante e vincolante previsto dagli stessi fondi finanziatori, possano giungere in autonomia ad implementare tali processi di innovazione didattica e docimologica. Sono processi che rischiano di essere considerati meri virtuosismi da chi non è avvezzo alla progettazione formativa, ma sono invece innovazioni indispensabili per giungere, prima ancora che ad una certificazione, ad una solida costruzione delle competenze dei lavoratori in servizio.

Riferimenti bibliografici

- Anpal. Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro (2018). Circolare del 10 aprile 2018. *Linee guida sulla gestione delle risorse finanziarie attribuite ai fondi paritetici interprofessionali per la formazione continua di cui all'articolo 118 della legge 23 dicembre 2000 n. 388*. <https://www.anpal.gov.it/documents/20126/38307/Circolare-1-del-10-04-2018-Linee-guida.pdf/72398d52-a877-4f4b-920c-8a0fe8c9ce58> (ver. 15.07.2019).
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Bandura, A. (ed.). (1996). *Il senso di autoefficacia*. Trento: Erickson.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Rainieri, M. (2017). *Fondamenti di didattica*. Roma: Carocci.
- Brophy, J. (1999). Research on motivation in education. Past, present, and future. In P.R. Pintrich & M.L. Maher (eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 1-44). Greenwich: JAI Press Inc.

- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (p. 65-113). Erlbaum: Hillsdale.
- Cascioli, R., & Martino, A.E. (2018). La partecipazione degli adulti alla formazione continua in Italia: aspetti quantitativi e qualitativi del fenomeno tra recessione e ripresa economica. *Rivista Italiana di Economia Demografia e Statistica*, LXXII(4), (113-124).
- De Beni, R., & Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- DECRETO LEGISLATIVO 16 gennaio 2013, n. 13, Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. (13G00043) (GU Serie Generale n.39 del 15-02-2013)
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/15/13G00043/sg>
- DECRETO Ministeriale del 30 giugno 2015, n.166, Definizione di un quadro operativo per il riconoscimento a livello nazionale delle qualificazioni regionali e delle relative competenze, nell'ambito del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. (15A05469) (GU Serie Generale n.166 del 20-07-2015)
- DECRETO Interministeriale del 10 ottobre 2005 di definizione del formato del libretto formativo del cittadino Dato atto che il Libretto Formativo https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/allegati/decreto_libretto_formativo.pdf
- EC. European Commission (2010). Comunicazione del 3 marzo 2010. *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*.
- EC. European Commission (2015). Continuing Vocational Training Survey. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/continuing-vocational-training-survey> (ver. 15.07.2019).
- EP. European Parliament (2018). *Quadro strategico per la cooperazione europea nel campo dell'educazione e formazione "ET 2020"*. http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2016-0176_IT.html?redirect (ver. 15.07.2019).
- EU. European Union (2017). *Labour force survey*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/EU_labour_force_survey (ver. 15.07.2019).
- Eurostat. Indagine Commissione Europea *European Union Labour Force Survey*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/european-union-labour-force-survey> (ver. 15.07.2019).
- Legge 23 dicembre 2000, n. 388. *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato*.
- Legge 14 settembre 2011, n. 148. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 13 agosto 2011, n. 138, recante ulteriori misure urgenti per la*

stabilizzazione finanziaria e per lo sviluppo. Delega al Governo per la riorganizzazione della distribuzione sul territorio degli uffici giudiziari.

- Lucisano, P., Renda, E., & Zanazzi, S. (2017). Stabilità lavorativa e alte qualifiche professionali. Uno sguardo sul fenomeno dell'overeducation a partire da fonti amministrative integrate. *Scuola Democratica*, 1, 73–93.
- Lucisano, P., Salerni, A., & Sposetti, P. (2011). Narrarsi per rileggere la propria esperienza professionale. un modello di riconoscimento delle competenze di studenti lavoratori. In *Quaderno di lavoro. Le storie siamo noi. Costruire il futuro con le storie* (pp. 51-57). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New York, NY: Routledge.
- Inapp. Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche. https://atlantelavoro.inapp.org/repertorio_nazionale_qualificazioni.php (ver. 15.07.2019).
- Isfol. Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori. (2017). *Relazione sulla formazione continua in Italia*. Doc. XLII, No. 4.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2003). Circolare Ministeriale del 2 aprile 2003, n. 71. <https://www.inps.it/circolari/Circolare%20numero%2071%20del%204-2003.htm> (ver. 15.07.2019).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2007). Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*. No. Speciale.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione dell'Università e della ricerca (2012). Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*. No. Speciale. http://www.annaliistruzione.it/var/ezflow_site/storage/original/application/55f6425315450eb079ff3e4da917750c.pdf (ver. 15.07.2019).
- Novak, J.D. (1998). *Learning, creating and using knowledge*. New Jersey & London: Laurence, Erlbaum, Mahwah.
- Pask, G. (1988). Learning strategies, teaching strategies, and conceptual or learning styles. In R.R. Schmeck (ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 83-100). Londra: Plenum Press.
- Robasto, D., & Trincherò, R. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education.