



REGIONE DEL VENETO



**Istituto Veneto
per il Lavoro**

ASSE IV - CAPITALE UMANO

AZIONI DI SISTEMA PER LA REALIZZAZIONE DI STRUMENTI OPERATIVI A SUPPORTO DEI PROCESSI DI RICONOSCIMENTO, VALIDAZIONE E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE – LINEA B

ENTE TITOLARE: ISTITUTO VENETO PER IL LAVORO

PROGETTO 2/1/1/1758/2009

**Riconoscimento e certificazione delle competenze acquisite in ambiente di lavoro
dagli occupati in contratto di apprendistato**

AzioneMacro2 RICERCA DI BUONE PRATICHE PER IL RICONOSCIMENTO DELLE
COMPETENZE

REPORT DI RICERCA DELLE BUONE PRATICHE PER IL RICONOSCIMENTO DELLE COMPETENZE

Autori:

Paolo Mattarolo, Coordinatore di progetto – Istituto Veneto per il Lavoro

Barbara Mora, Ricercatore – Con-Ser

Michele Talo, Ricercatore – Centro Consorzi

Antonella Tormen, Ricercatore – Centro Consorzi

Alessandra Bordin, Ricercatore – Confartigianato Marca Trevigiana Formazione

Alessandro Nespoli, Ricercatore – Upa Formazione

Hanno contribuito alla ricerca:

Tiziana Pettenuzzo, Ricercatore – Cesar

Marco Fantinati, Ricercatore – Confartigianato Servizi

Paolo Gobbetti, Ricercatore – Upa Servizi

Validatori - Comitato Tecnico Scientifico:

Ferruccio Cavallin, Referente Scientifico

Carola Togliani, Referente Metodologico

Indice

	pag.
PREMESSA	3
1. DEFINIZIONI DI COMPETENZA E FORMAT DESCRITTIVI	4
1.1 LA COMPETENZA: APPROCCI E SIGNIFICATI	4
1.2. ANALISI COMPARATA DEI SISTEMI REGIONALI DI DESCRIZIONE DELLE COMPETENZE	8
1.3. BUONE PRASSI DI MAPPATURA DELLE COMPETENZE	20
2. SISTEMI REGIONALI DI CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE	24
3. DISPOSITIVO “REAR WINDOW” DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE NON FORMALI E INFORMALI	31
4. IL PROGETTO EQUAL “INVESTING IN PEOPLE”	35
5. RIFERIMENTI PER LA COSTRUZIONE DEL MODELLO	39
6. PARTENARIATI E SINERGIE PROGETTI COMPETENZE CONFCOMMERCIO E CONFARTIGIANATO	42
BIBLIOGRAFIA E FONTI	43

PREMESSA

L'attività di ricerca si è svolta, come previsto dal progetto, al fine di individuare e condividere tra i partner le buone prassi e di alimentare di conseguenza la condivisione e la definizione di approcci comuni per il trasferimento dei risultati dell'apprendimento comunque acquisito.

La ricerca e analisi delle buone pratiche si è posta l'obiettivo di consentire:

- la raccolta di fonti di informazione disponibili per l'individuazione di buone prassi
- la rilevazione di metodi e approcci in materia di riconoscimento delle competenze
- l'individuazione di criteri metodologici per lo sviluppo di strumenti e metodologie per il riconoscimento e validazione degli apprendimenti comunque acquisiti.

Il partenariato di progetto è stato coinvolto nell'attività di ricerca con il duplice obiettivo di ampliare quanto più possibile la ricerca ad ambiti e contesti diversi, e di favorire fin da questa fase la condivisione di concetti e metodologie che costituiscono gli elementi base su cui il progetto intende costruire il proprio percorso di elaborazione e sperimentazione di strumenti di certificazione degli apprendimenti.

In questo senso va letta anche la modalità di lavoro utilizzata in questa fase, che ha voluto privilegiare l'attivazione, accanto al lavoro di ricerca individuale, di un gruppo di lavoro per la condivisione delle esperienze e dei progetti reperiti, attraverso riunioni che hanno favorito il confronto tra i ricercatori e il progressivo affinamento degli obiettivi della ricerca. Le stesse schede di sintesi, nella loro strutturazione e progressiva elaborazione, sono frutto di un lavoro condiviso tra i ricercatori e sono state utilizzate anche come strumento di condivisione e confronto di quanto via via raccolto e analizzato.

La ricerca, secondo un percorso di condivisione concettuale e metodologico, ha seguito un percorso logico di approfondimento, a partire dal concetto di competenza, per una sua corretta declinazione, e dalla raccolta di dizionari di competenza, per giungere ai sistemi di validazione e certificazione delle competenze acquisite in ambiti non formali e informali.

I documenti ed i riferimenti forniti dalla Regione Veneto, e le raccomandazioni della Commissione Europea, con particolare riferimento ai sistemi EQF ed ECVET, sono stati assunti come punto di partenza della ricerca e base di confronto per l'analisi della buone prassi individuate.

La definizione della sintassi della competenza è stata utilizzata a pretesto per un approfondimento sul concetto stesso di competenza, ancora variamente concepito nei diversi sistemi di riferimento, e per indagare i diversi sistemi di descrizione che in varie regioni d'Italia sono stati adottati.

I sistemi regionali indagati hanno permesso inoltre di acquisire e confrontare tra loro i diversi repertori di competenze reperiti, per condividere gli standard di descrizione adottati e le descrizioni di profili professionali.

Documenti e buone prassi hanno consentito di mettere a fuoco metodologie e strumenti e individuare criticità ed elementi chiave per la costruzione e definizione delle metodologie e degli strumenti che potranno essere sviluppati e sperimentati nelle fasi successive del progetto.

Il presente report quindi si presenta come risultato di un lavoro di analisi e sintesi prodotti dal gruppo di lavoro cui è stata assegnato il lavoro di ricerca, proponendo alcuni approfondimenti sui temi e nei passaggi considerati critici, emersi nell'analisi dei documenti e buone prassi reperite.

1. DEFINIZIONI DI COMPETENZA E FORMAT DESCRITTIVI

1.1 LA COMPETENZA: APPROCCI E SIGNIFICATI

Per qualsiasi lavoro il tema centrale è il saper compiere quel ruolo “Saper svolgere quella mansione”, “Essere in grado di...”. Tutte queste definizioni si sposano in realtà con il termine centrale che è la parola Competenza.

Un tempo si diceva saper svolgere un lavoro a regola d'arte. Nella società attuale, nel mondo del lavoro “essere competente” diventa un argomento di difficile interpretazione, o meglio di difficile definizione univoca.

In questo quadro si inseriscono due importanti riflessioni: la prima è che il mondo del lavoro sta continuamente evolvendosi per via dell'innovazione, la seconda è che le persone nel cambiare o ricercare lavoro possono prestare attenzione a una gamma diversificata di proposte. Se il lavoro cambia rapidamente e qualsiasi lavoro si sta modificando, anche le persone per svolgere una mansione debbono modificarsi, debbono apprendere un nuovo modo di lavorare.

L'Unione Europea che ha tra i suoi obiettivi cardine l'integrazione tra i popoli che la compongono ha la necessità di favorire l'interscambio di lavoro. Il problema principale è che ogni sistema di istruzione/formazione è differente e la materia è di competenza di ogni singolo Stato.

Diventa allora importante cercare dei sistemi di descrizione delle competenze che assumano il più possibile per tutti un significato abbastanza simile e che abbia il pregio di essere sintetico e condiviso. La cosa, anche davanti a una prima sommaria analisi, non appare per nulla scontata e definire assieme delle procedure diviene pertanto indispensabile.

Le competenze: definizioni

Gli elementi fondamentali che rappresentano una competenza professionale variano in base al significato e alla definizione che affidiamo alla parola “competenza”. Non esiste una definizione univoca di competenza, pur essendo riconosciute ed espresse, specie in questi ultimi decenni, diverse correnti di pensiero.

Tali differenziazioni sono emerse soprattutto con l'introduzione di concetti che ampliando la definizione di competenza, inizialmente rivolta al saper realizzare o svolgere un lavoro, hanno introdotte altre considerazioni legate a variabili non misurabili e quantificabili immediatamente quali il talento, l'intelligenza, la volontà di emergere, riconducibili alla dimensione dell'essere come persona. Mettere al servizio del saper fare l'intelligenza, la conoscenza, la volontà, significa ridefinire continuamente la soglia del riuscire a portare a termine un determinato compito, compreso il modo in cui esso viene svolto. Per questo gli elementi fondamentali che rappresentano una competenza professionale possono essere riassunti in un'attività dinamica su cui ruotano le componenti che attengono al saper fare, alla conoscenza, all'apprendimento, al modo di gestire e organizzare l'attività del proprio lavoro.

Con la nascita e la diffusione di sistemi formativi ed organizzativi basati sulla psicologia dell'organizzazione inizia a diffondersi a partire dagli anni 70-80 la teoria delle competenze, che avrà negli anni 90 il momento di maggiore impulso, cominciando a diffondersi anche in Italia.

Dal prendere in considerazione, da un lato i contenuti (saperi, attitudini, abilità) e dall'altro la dimensione dell'essere (intelligenza, talento), oppure dalla combinazione tra essi, emergono diversi approcci con cui vengono definite le competenze. A fianco di questi, sembra interessante

sottolineare approcci che introducono variabili legate al contesto, alla dimensione ambientale e territoriale e che tendono a rilevare anche il “modo” in cui un determinato problema viene risolto.

Negli anni, l'approfondimento della riflessione su questi temi ha dato vita a due approcci diversi, uno centrato sulla persona, quale detentore individuale della competenza, l'altro che considera la competenza anche contestualizzata nell'organizzazione/azienda in cui viene utilizzata, fino a sviluppare il concetto di competenza collettiva, prodotta dai membri di un'organizzazione.

Al primo approccio si richiama il pensiero di McClelland, sviluppato poi da Boyatzis e da Lyle e Signe Spencer.

In particolare secondo gli Spencer, la competenza è una caratteristica intrinseca di un individuo che si esprime attraverso un comportamento e non è quindi né il comportamento in sé, ovvero la *performance*, né la prestazione, il risultato che da tale comportamento scaturisce. Per quanto qualificativi della competenza e necessari alla definizione del concetto, *performance* e prestazione sono dunque due concetti distinti.

L'impostazione degli Spencer, considerata il punto d'arrivo del cosiddetto modello delle competenze centrato sulla persona, delinea un flusso causale che collega le caratteristiche personali ad un comportamento e questo ad un risultato, una *performance*, senza che il contesto in cui l'azione si situa sia tenuto significativamente in considerazione.

Le Boterf (1990), tenta di superare la divergenza tra soggettività e oggettività, con una lettura del concetto di competenza che accoglie i due aspetti all'interno di un approccio “sistemico”.

Per Le Boterf una persona è competente quando “sa fare bene qualcosa”. La “competenza”, in questo approccio, è capacità della persona di fare la scelta giusta tra quelle possibili, in modo autonomo. Per raggiungere tale obiettivo deve essere in grado di interpretare la situazione che si trova di fronte e mobilitare le risorse adeguate al contesto.. Questo richiede il possesso di risorse personali che vengono attivate di volta in volta, secondo le necessità.

La competenza quindi non è una attività statica ma come direbbe Le Boterf è il “pensiero in azione”. Un qualcosa in azione che si muove, che sperimenta, che agisce e che riflette: l'abilità migliora con la conoscenza, il comportamento si nutre della conoscenza, le conoscenze si nutrono della capacità comportamentali. Tanto più questo movimento si trasmette in questa circolarità e tanto più esso sarà in grado di generare nuova competenza che si completa nella capacità di mettere a frutto l'utilizzo di conoscenze, abilità, comportamenti.

E' evidente che lo stesso mondo del lavoro, creando continuamente esigenze diverse, non necessita più di persone che siamo in grado di saper compiere un lavoro, ma soprattutto di persone in grado di adattarsi in un modo più o meno autonomo alle nuove dimensioni ed esigenze di ruolo.

Come afferma Giuseppe Varchetta, le competenze si esprimono nella capacità di saper costruire e ricostruire continuamente i propri strumenti professionali, per far fronte alla variabilità del proprio ambiente. Tutto questo non può avere che un diretto riflesso temporale in cui l'asse portante dell'apprendere si snoda durante tutto l'arco della vita.

In Italia, l'approccio sviluppato da **ISFOL** propone la competenza come: “l'insieme di risorse - conoscenze, abilità, etc. - di cui un soggetto deve disporre per affrontare efficacemente l'inserimento in un contesto lavorativo, e più in generale per affrontare il proprio sviluppo professionale e personale”. La competenza è intesa come una “relazione” tra un soggetto e una

specifica situazione e fa esplicitamente riferimento al contesto lavorativo. La competenza non è ricavabile da una esclusiva analisi della natura tecnica dei compiti lavorativi e neppure dalla definizione di una somma di conoscenze e capacità astrattamente possedute da un soggetto. Essa scaturisce invece dall'analisi del "soggetto in azione", dalla considerazione del tipo di risorse che mette in campo e dalle modalità con cui le combina per fronteggiare situazioni relazionali e professionali all'interno di un contesto.

La definizione di standard emersa dalla discussione sull'istituzione dei percorsi di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (**IFTS**) adotta una classificazione delle competenze che distingue competenze di base, trasversali e tecnico professionali:

- Le competenze di base: i requisiti per l'occupabilità e l'esercizio della cittadinanza attiva vengono considerati essenziali, per favorire l'accesso alla formazione e al lavoro negli scenari emergenti e per favorire lo sviluppo di un percorso individuale e professionale.
- Le competenze trasversali: sono state considerate le caratteristiche del "pensare" ed "agire" lavorativo degli individui e delle risorse che sono in grado di influire in modo significativo sull'efficacia delle prestazioni, che si sviluppano attraverso situazioni concrete, in contesti e circostanze ben precise. Nell'acquisizione delle stesse, giocano un ruolo determinante anche circostanze esterne ai normali percorsi scolastici.
- Le competenze tecnico-professionali: le concrete attività connesse a determinati processi aziendali nei quali la figura professionale è impegnata, sono state analizzate attraverso appropriate metodologie di "analisi del lavoro" in grado di "leggere" le attività e di ricostruire il quadro delle competenze.

Una tassonomia delle competenze tecniche (prodotto e processo) e trasversali è rappresentata in tabella seguente.

Competenze trasversali	cognitive	analisi sintesi soluzione dei problemi flessibilità creatività
	emozionali	stabilità emotiva gestione dei conflitti
	gestionali	programmazione organizzazione controllo decisione orientamento ai risultati orientamento al cliente
	relazionali	efficacia interpersonale gestione gruppi e riunioni parlare in pubblico persuasione negoziiazione gestione risorse umane leadership

Competenze tecniche	di processo	descrizione processi organizzazione del processo imputazione dei costi conoscenze tecnico - ingegneristiche schedulazione valutazione standardizzazione ottimizzazione della produzione pianificazione della produzione gestione delle risorse gestione dei progetti form.ne e motiv.ne incentiv.ne utilizzo delle tecniche gestionali
	di prodotto	descrizione prodotti specifiche prodotti progettazione ingegnerizzazione prototipazione costing del prodotto conoscenza mercato analisi vendite visione prospettica formulazione proposte individuazione nuovi servizi

I modelli elaborati in Italia per l'analisi delle competenze, se pure fanno riferimento ad una radice analitica comune, hanno subito nelle diverse realtà una serie di adattamenti successivi, sia relativamente alla specificità del modello, sia nella metodologia applicativa, sia infine nella terminologia. Tuttavia gli sforzi di elaborazione in questo settore si orientano ancora in direzioni diverse, e ciascun soggetto (enti, organizzazioni, aziende, società di consulenza) sembra ancora impegnato nel mettere a punto il proprio.

Peraltro, l'esigenza di un approccio di sintesi che formalizzi un impianto metodologico rigoroso e condiviso, è avvertita da più parti, mentre sono ricercati strumenti integrati di descrizione e valutazione delle competenze che possano coniugare il rigore metodologico con la facilità d'uso.

1.2. ANALISI COMPARATA DEI SISTEMI REGIONALI DI DESCRIZIONE DELLE COMPETENZE

Nella ricerca realizzata si è proceduto a reperire ed analizzare modelli suggeriti e applicati da altri sistemi regionali, per ricavarne elementi di trasferibilità e compatibilità, in funzione di un eventuale ampliamento del format che includa elementi considerati importanti.

La comparazione viene proposta con l'analisi dei seguenti modelli e sistemi regionali:

- “Repertorio regionale delle figure Professionali” – Regione Toscana
- “Il sistema regionale delle qualifiche” – Regione Emilia Romagna
- “Repertorio dei profili formativi – Gli standard regionali – Apprendistato professionalizzante”
- Regione Friuli Venezia Giulia

I format per la descrizione delle competenze e le indicazioni per la sintassi analizzate sono state infine confrontate con le “Indicazioni per la sintassi” e il format del modello Veneto per la descrizione delle competenze acquisite in ambito non formale.

Inoltre, tali format sono stati confrontati con il modello di descrizione delle competenze adottato in Regione Veneto per le attività formative per l'apprendistato, campo di interesse specifico per il nostro progetto.

Repertorio regionale delle figure professionali della Regione Toscana

L'obiettivo che si pone la Regione Toscana con la creazione del repertorio regionale delle figure professionali è quello di garantire leggibilità e trasparenza nei confronti di altri sistemi regionali e nazionali, per quanto concerne il riconoscimento e la certificazione delle competenze acquisite.

Il modello utilizzato per la classificazione delle figure professionale evidenzia in particolare indici di conversione legati sia a sistemi classificatori con fini statistici (ISTAT, ISOC 1958) sia a repertori esistenti di classificazione delle professioni (Excelsior, ISFOL , EBNA, ecc).

Il modello che la Regione Toscana utilizza per garantire tale obiettivo è il seguente, compilato a titolo esemplificativo in riferimento ad una figura professionale con funzioni amministrative.

Denominazione Figura	addetto alle operazioni ed alle procedure amministrative (372)
Settori di riferimento	trasversale (40)
Ambito di attività	ac
Livello di complessità	gruppo-livello A
Descrizione	Predisporre e tratta la documentazione amministrativa d'impresa. Si occupa prevalentemente della redazione ed emissione dei documenti di acquisto e vendita e delle attività amministrativo-contabili legate alla contabilità clienti, fornitori, generale, analitica, personale E magazzino
Contesto di esercizio	
Tipologia Rapporti di lavoro	E' un lavoratore dipendente. Negli ultimi anni, per questo livello esecutivo è

	<p>utilizzata la formula contrattuale del part time, richiesto molto spesso dalle donne che in ruoli di questo tipo sono numerose</p>
Collocazione contrattuale	<p>Il livello contrattuale della figura varia a seconda del Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro di riferimento per il settore in cui la figura professionale opera</p>
Collocazione organizzativa	<p>E' una professionalità inserita nel reparto amministrazione e contabilità delle imprese di ogni dimensione e settore produttivo. Anche nel caso di piccolissime aziende, che delegano a consulenti esterni la tenuta dei registri contabili, esiste una simile professionalità interna che si occupa della registrazione iniziale di ogni fatto amministrativo</p>
Opportunità sul mercato del lavoro	<p>Le prospettive occupazionali e le possibilità di carriera orizzontali e verticali, dipendono dalle condizioni del mercato del lavoro locale relative al settore di riferimento della figura professionale. Si sottolinea comunque che, proprio per il carattere di trasversalità che la caratterizza, la figura professionale presenta buone opportunità di trasferibilità da un settore economico ad un altro</p>
Percorsi formativi	<p>Il titolo di istruzione secondaria superiore di ragioniere è il più richiesto per l'ingresso nella posizione, anche se in taluni casi essa viene ricoperta da persone con la qualifica professionale oppure con il titolo di istruzione secondaria inferiore. Ha una buona conoscenza dei principali software applicativi d'ufficio (fogli elettronici, programmi di videoscrittura, database relazionali, ecc.) e dei software gestionali per la contabilità d'azienda, oltre alla conoscenza della lingua inglese</p>
Indici di conversione	
Sistemi di classificazione a fini statistici	
ISOC 1958	<p>412 - NUMERICAL CLERKS - 4121 - Accounting and bookkeeping clerks 419 - OTHER OFFICE CLERKS - 4190 - Other office clerks</p>
ISTAT Professioni	<p>4.1.2.1 - Aiuto contabili e assimilati 4.1.2.3 - Personale addetto a compiti di controllo, verifica ed assimilati 4.1.2.5 - Personale addetto alla gestione del personale 4.1.2.2 - Personale addetto alle rilevazioni elementari (in merito a costi, ecc.) ed assimilati 4.1.2.4 - Personale ausiliario nel campo della pianificazione, della progettazione ed assimilati</p>
Sistemi di classificazione e repertori di descrizione	
Unioncamere EXCELSIOR	20.01.03 - Addetti alla gestione amministrativa e contabile
Repertorio professioni ISFOL	

Repertorio EBNA	
Repertorio ENFEA	
Repertorio OBNF	
Repertorio nazionale delle figure per i percorsi I.F.T.S.	
Repertori regionali per la Formazione professionale	Regione Emilia Romagna
Fonti documentarie	<p>IFTTS, Elenco delle figure professionali di riferimento - Settore industria. Regione Emilia Romagna (Assessorato formazione professionale, lavoro, scuola università) - Tecnico contabilità generale, Analisi della professionalità e progettazione formativa - a cura di RSO M. Catino, G. Serino, 1992. Regione Emilia Romagna (Assessorato formazione professionale, lavoro, scuola università) - L'Area professionale "Amministrazione e finanza" - a cura di RSO G. Serino, 1992. Regione Emilia Romagna: Repertorio Qualifiche, delibera n° 2212 del 10/11/2004 pubblicata sul BUR 161 del 25/11/2004: Approvazione delle qualifiche professionali in attuazione dell'art. 32, comma 1, lett. c della L.R. 12/2003. ISFOL, Repertorio delle professioni su: http://www.isfol.it/orientaonline/. Portale GMP - Guida al mondo delle Professioni ® (Progetto realizzato nell'ambito del Programma Leonardo da Vinci: www.professioni.info. Regione Piemonte - Direzione Formazione Professionale - Lavoro: Sistema Integrato in Rete "Collegamenti". OBNF - Indagine Nazionale sui Fabbisogni Formativi per l'Industria, - rapporto di sintesi, 1998</p>
ELENCO AREE ATTIVITÀ	
Per ciascuna area di attività	
DENOMINAZIONE ADA	Acquisizione, archiviazione, registrazione della documentazione amministrativo contabile
Descrizione della performance	Gestire le attività di acquisizione, archiviazione e registrazione della documentazione amministrativa relativamente alla contabilità clienti, fornitori, personale, analitica, generale e magazzino
UC 1585	
Conoscenze	Metodo della partita doppia: scritture, strumenti ed applicazioni per acquisire, archiviare e registrare in modo strutturato la documentazione amministrativo-contabile
Capacità	Applicare tecniche di archiviazione e registrazione di documenti contabili anche con l'ausilio di software applicativi specifici

La compilazione del format prevede il rispetto delle seguenti modalità di declinazione degli elementi descrittivi:

- **DENOMINAZIONE:** identifica la Figura professionale attraverso l'esplicitazione di alcune caratteristiche distintive in termini di attività e di livello di complessità di esercizio.
- **SETTORE DI RIFERIMENTO:** rappresenta una dimensione macro del sistema economico-produttivo toscano e raccorda tali Figure con le classificazioni ufficiali delle attività economiche, garantendone la leggibilità rispetto al contesto nazionale.
- **AMBITI DI ATTIVITÀ:** ulteriore criterio di organizzazione sulla base della funzione presidiata.
- **LIVELLO DI COMPLESSITÀ PROFESSIONALE O DI ESERCIZIO:** specifica il grado di complessità di esercizio della professionalità identificata dalla Figura professionale a banda larga ed è definito attraverso una classificazione standard dei livelli di complessità, che tiene conto dei principali fattori che la determinano.
- **DESCRIZIONE:** mira a sintetizzare gli elementi distintivi che permettono di collocare la Figura nel suo contesto e campo d'azione.
- **CONTESTO DI ESERCIZIO** nel quale agisce in modo prevalente la professionalità di cui la Figura costituisce la rappresentazione astratta. Le specificazioni riguardano:
 - a) Tipologie prevalenti di rapporti di lavoro
 - b) Prevalente/i collocazione/i contrattuale/i
 - c) Prevalenti collocazioni organizzative
 - d) Principali opportunità sul mercato del lavoro
 - e) Tipologie di percorsi formativi che generalmente permettono l'acquisizione delle competenze caratteristiche della figura.
- **INDICI DI CONVERSIONE:** raccoglie i riferimenti ai principali sistemi di classificazione ufficiali a fini statistici e a quelli di descrizioni realizzate nell'ambito di altri sistemi e repertori descrittivi.
- **AREE DI ATTIVITÀ (ADA):** in numero non inferiore a tre e non superiore a nove, costituiscono il riferimento chiave della descrizione di ciascuna Figura professionale in quanto denotano il contenuto essenziale dell'attività professionale caratteristica della Figura:
 - a) Il **titolo** delle ADA viene espresso attraverso **SOSTANTIVI** seguiti da eventuali specificazioni.
 - b) La descrizione della **performance** si esplicita in questo modo:
 - **VERBO DI AZIONE ALL'INFINITO** che corrisponde ad un'operazione da realizzare;
 - **L'OGGETTO** che precisa "che cosa" si ottiene con quella operazione (es. un risultato intermedio) rispetto a quello finale che corrisponde al risultato dell'attività.
 - La **SPECIFICAZIONE** con la quale si precisano le condizioni in cui la competenza viene agita.
 - c) La **denominazione delle capacità** è esprimibile attraverso l'impiego di un **VERBO** all'infinito che esprima una operazione concreta e un **SOSTANTIVO** che esprima l'oggetto dell'operazione e/o sue specificazioni.
 - d) La sintassi corretta, infine, per la denominazione delle **conoscenze** è esprimibile attraverso:
 - una **LOCUZIONE** che indichi concetti, fatti, principi, teorie, procedure, metodi o tecniche, processi;
 - un **SOSTANTIVO** che ne specifichi il riferimento

Nel sistema adottato dalla Regione Toscana particolare attenzione è rivolta all'individuazione e declinazione della Area di Attività (ADA): le figure professionali del Repertorio sono individuate tenendo conto delle caratteristiche ed esigenze del mondo produttivo e del lavoro regionale, e sono descritte secondo modalità condivise tra tutti gli attori dei sistemi di istruzione, formazione e lavoro, per promuoverne il riconoscimento e la trasferibilità.

Il sistema regionale delle qualifiche in Emilia Romagna

La Regione Emilia Romagna, nell'intento di consentire alle persone il riconoscimento trasparente e l'utilizzo delle competenze acquisite, ha previsto la definizione di una serie di dispositivi tesi a ridefinire il proprio sistema di qualifiche regionali, i relativi standard formativi e i criteri, le modalità e le procedure per il riconoscimento e la certificazione delle competenze, acquisite sia attraverso percorsi formativi sia nell'ambito di contesti lavorativi.

Il sistema prevede l'utilizzo di un linguaggio formalizzato e strutturato che sia appropriato e condivisibile dal mondo del lavoro, dal sistema dell'istruzione e dalla formazione professionale. Tale sistema vuole risultare trasparente e confrontabile con altri sistemi classificatori-descrittivi, e funzionale alla certificazione e al riconoscimento delle qualifiche e delle relative competenze.

Il format che viene utilizzato dalla Regione Emilia Romagna è il seguente, anche in questo caso proposto nell'esemplificazione.

DENOMINAZIONE	
OPERATORE AMMINISTRATIVO-SEGRETARIALE	
DESCRIZIONE SINTETICA	
L'Operatore amministrativo-segretariale è in grado di organizzare e gestire attività di segreteria nei diversi aspetti tecnici, organizzativi e tecnologici, valutando e gestendo le priorità e le esigenze espresse.	
AREA PROFESSIONALE	
Amministrazione e controllo d'impresa	
PROFILI COLLEGATI – COLLEGABILI ALLA FIGURA	
SISTEMA DI RIFERIMENTO	DENOMINAZIONE
Sistema classificatorio ISCO	4115 Impiegati addetti a compiti di segreteria 4121 Impiegati amministrativi e addetti alla contabilità
Sistema classificatorio ISTAT	4.1.1.5 Personale di segreteria 4.1.2.1 Aiuto contabili ed assimilati
Sistema informativo EXCELSIOR	2.01.01 Addetti alla segreteria e al centralino 2.01.03 Addetti alla gestione amministrativa e contabile
Sistema di codifica professioni Ministero del Lavoro	331100 Segretari, archivisti, tecnici degli affari generali 411400 Personale di segreteria 411900 Altro personale di ufficio con compiti generali di tipo esecutivo 412100 Aiuto contabili ed assimilati
Indagine nazionale sui fabbisogni formativi OBNF	cod. 05 Operatori di segreteria

UNITÀ DI COMPETENZA	CAPACITÀ (essere in grado di)	CONOSCENZE
Trattamento documenti amministrativo contabili	adottare procedure per la redazione ed emissione dei documenti di vendita ed acquisto (ordini, bolle, ricevute, fatture)	<i>Principi di organizzazione e comunicazione aziendale.</i>

La compilazione del format prevede il rispetto delle seguenti modalità di declinazione degli elementi descrittivi:

- DENOMINAZIONE: è il nome della figura professionale e il titolo della qualifica;
- DESCRIZIONE SINTETICA: esprime la macroattività prevalente-rilevante-connotativa della figura professionale.
- AREA PROFESSIONALE: rappresenta l'ambito professionale in cui è collocata-collocabile la figura professionale.
- PROFILI COLLEGATI-COLLEGABILI ALLA FIGURA (SISTEMA DI RIFERIMENTO-DENOMINAZIONE): riguardano profili di altri sistemi di classificazione utilizzati da soggetti istituzionali, economici, di rappresentanza sociale.
- UNITÀ DI COMPETENZA: sono aggregati di conoscenze e capacità necessarie a svolgere insieme di attività che producono un risultato osservabile e valutabile. Per ogni qualifica si riportano le principali unità di competenza, ciascuna delle quali è espressa da un sintagma:
 - Elemento nominale indicativo di processi lavorativi e/o ambito di competenza con eventuale attributo di specificazione.
 - Oggetto dell'azione con eventuale attributo di specificazione.
- CAPACITÀ: riguardano i processi cognitivi ed attuativi da agire nell'attività professionale. Sono introdotte dalla locuzione "essere in grado di" seguita da una frase composta da:
 - Verbo di natura cognitiva e/o di azione all'infinito presente.
 - Oggetto dell'azione: che focalizza l'ambito professionale.
 - Aspetti di specificazione: prevalentemente di finalità e/o di modalità attuative e/o di oggetto.
- CONOSCENZE: riguardano i saperi di riferimento dell'attività professionale; si riportano le conoscenze minime-essenziali afferenti all'insieme delle unità di competenza, introdotte dalla locuzione "conoscere" seguita da:
 - Un sostantivo indicativo prevalentemente di tipologie di saperi e/o dell'oggetto di conoscenza.
 - Elementi di specificazione relativi all'ambito ed oggetto specifico di riferimento

Repertorio dei profili formativi – gli standard regionali – apprendistato professionalizzante della Regione Friuli Venezia Giulia

La Regione Friuli Venezia Giulia ha predisposto un Repertorio dei profili formativi come quadro di riferimento per la formulazione dei Piani Formativi Individuali dei singoli apprendisti.

L'esposizione dei materiali relativi ai singoli comparti e Profili Formativi sono articolati in modo da facilitare la loro lettura da parte dei datori di lavoro.

PROFILO FORMATIVO – ADDETTO ALLE FUNZIONI DI SUPPORTO ESECUTIVO		
Addetto alle attività amministrative e/o contabili		
Prestazioni chiave/UC	Prestazioni componenti (Il soggetto deve essere in grado di...)	Prestazioni Elementari (Il soggetto deve sapere come...)
RICEVERE E REGISTRARE I DOCUMENTI CONTABILI <i>Descrizione processo:</i> Ricezione, registrazione ed emissione dei documenti contabili e stampa periodica dei registri	Registrare le fatture di acquisto e di vendita	Aggiornare il paritario clienti/fornitori Registrare la fattura sul libro giornale ...

I profili formativi non si identificano con le posizioni di lavoro o le qualifiche di avviamento degli apprendisti, ma evidenziano i contenuti delle competenze formative che in forma standardizzata sono necessarie per compiere le diverse attività comprese nel processo produttivo di riferimento. Quindi, il Repertorio dei Profili Formativi non riporta un elenco di qualifiche di avviamento all'interno delle quali il datore di lavoro può trovare quella che gli interessa, ma un elenco di profili-tipo che fanno riferimento a processi (o sistemi di procedure, se si tratta di servizi) all'interno dei quali è possibile individuare le attività o prestazioni che l'apprendista svolge e che dovrebbe imparare a svolgere in forma competente.

Ogni Profilo Formativo, adottando il modello Ateco, viene articolato in prestazioni-chiave (corrispondenti ai segmenti di processo) a loro volta specificate nelle prestazioni-componenti. Si tratta di una "mappatura" che aiuta il datore di lavoro ad individuare non solo il Profilo Formativo nel quale collocare l'apprendista, ma anche le prestazioni o mansioni che gli sono affidate e che possono costituire oggetto di formazione. In tal modo si evidenzia il collegamento che si può stabilire tra il Profilo Formativo e le attività svolte dall'apprendista nel concreto contesto di lavoro. Ciò costituisce un valido punto di partenza per la costruzione del piano formativo.

Le prestazioni-chiave si configurano come la cornice operativa e prestazionale cui fare riferimento per individuare il "saper fare" necessario affinché il segmento di processo ad esse relativo venga svolto in forma positiva ed efficace. Ognuna di tali prestazioni-chiave può essere considerata come un "insieme" di sapere professionale che il soggetto può apprendere e/o sviluppare mediante la formazione formale o informale, e che costituisce un "elemento" (una *Unità*) che compone il suo iter di crescita professionale. Le prestazioni-chiave vengono descritte sotto forma di Unità Capitalizzabili, mediante la loro specificazione in termini di prestazioni-componenti (con la formula: *essere in grado di*) e prestazioni-elementari (con la formula: *deve sapere come*). Ad ogni prestazione-componente corrispondono più prestazioni-elementari, le quali sono l'articolazione del sapere professionale necessario per svolgere ciascuna delle attività indicate dalle prestazioni-componenti.

Per quanto riguarda la sintassi non ci sono particolari differenze tra quella che viene utilizzata per esprimere la prestazione-componente e per esprimere la prestazione-elementare, entrambe sono scritte con VERBO all'INFINITO che corrisponde ad un'operazione da realizzare; L'OGGETTO che precisa "che cosa" si ottiene con quella operazione. La SPECIFICAZIONE con la quale si precisano le condizioni in cui la competenza viene agita.

Format e sintassi del modello veneto di descrizione delle competenze in ambito non formale e informale

Nell'ambito delle "Azioni di sistema per la realizzazione di strumenti operativi a supporto dei processi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze – LINEA B", la Regione Veneto ha proposto per una migliore comparabilità degli esiti progettuali e per una migliore spendibilità dei riconoscimenti conseguiti, l'utilizzo di una sintassi e di un format minimo per la descrizione delle competenze.

ATTIVITÀ		RISULTATO	
Cod. Ateco			
Denominazione della COMPETENZA			
Cod. NUP			
COMPETENZA (descrizione)	CONOSCENZE		ABILITÀ

Lo schema che identifica, denomina e descrive le competenze tecnico-professionali, come si vede qui sopra, parte dalla esplicitazione delle attività/compito a cui la competenza si riferisce, e l'identificazione dei risultati attesi, i quali devono possedere una propria "completezza", "autonomia" e avere un proprio "valore" definibile secondo le regole dei diversi contesti di riferimento. Inoltre, per consentire una migliore rintracciabilità dell'attività e della competenza tecnico-professionale associata le singole attività vengono ricondotte al sistema di classificazione delle professioni ISTAT, in particolare utilizzando la Nomenclatura e classificazione delle unità professionali (NUP06) e alla classificazione ATECO 2007. Il format prevede che ad ogni attività possano essere ricondotte più unità di competenza.

Per la compilazione del format, al fine di una migliore comparabilità e complementarietà tra i risultati realizzati da progetti diversi, sono indicate regole di sintassi considerate corrette per la declinazione dei elementi descrittivi:

- Le ATTIVITÀ sono, quindi, espresse attraverso SOSTANTIVI seguiti da eventuali specificazioni.
- Ad ogni attività deve essere riferito un RISULTATO.
- La sintassi proposta per indicare la DENOMINAZIONE della competenza è la seguente:
 - a) VERBO DI AZIONE ALL'INFINITO coerente alla attività/compito da presidiare;
 - b) L'OGGETTO che corrisponde al "risultato" atteso corredato da altre specificazioni.
 Bisogna tenere presente, comunque che nel denominare la competenza è sempre implicita la locuzione "essere in grado di...".
- La DESCRIZIONE della competenza deve risultare esaustiva, ma sintetica, riportando, in sequenza, le operazioni di diverso tipo attraverso le quali si esprime la competenza. Per descriverla è opportuno rispettare la seguente sintassi:
 - a) VERBO DI AZIONE ALL'INFINITO che corrisponde ad un'operazione da realizzare;

- b) L'OGGETTO che precisa "che cosa" si ottiene con quella operazione (es. un risultato intermedio) rispetto a quello finale che corrisponde al risultato dell'attività.
- c) La SPECIFICAZIONE con la quale si precisano le condizioni in cui la competenza viene agita, se necessario, utilizzando, ad esempio il gerundio, che consente di esprimere complementi di maniera e di modo e di descrivere alcune circostanze dell'azione.

Nella descrizione stessa è sempre implicita la locuzione " per mettere in atto la competenza occorre sapere come...", senza doverla riportare ogni volta.

- Le CONOSCENZE sono il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento, sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. È quindi necessario indicare le conoscenze "essenziali/connotative", che hanno rilevanza discriminante per l'esercizio della competenza. La sintassi corretta, quindi, per la denominazione delle conoscenze è esprimibile attraverso:
 - a) una LOCUZIONE che indichi: concetti; fatti; principi; teorie; procedure; metodi o tecniche; processi
 - b) un SOSTANTIVO che ne specifichi il riferimento.
- Le ABILITÀ, invece, indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Anche per quanto riguarda le abilità, è importante che vengano indicate quelle che hanno una rilevanza discriminante per l'esercizio della competenza. La denominazione delle abilità è esprimibile attraverso l'impiego di:
 - c) un VERBO all'infinito che esprima una operazione concreta
 - d) un SOSTANTIVO che esprima l'oggetto dell'operazione e/o sue specificazioni.

Format a confronto

Dall'analisi dei vari format qui sopra indicati, si può concludere, quindi, che tutti i modelli partono dalla denominazione e dalla contestualizzazione della figura/profilo professionale. Questo è sostanzialmente anche il punto di partenza della Regione Veneto, solamente, quest'ultima non lo esplicita nel format, ma lo rende implicito nel momento in cui indica il codice ATECO e il codice NUP. I seguenti codici, invece, non sono presenti nei modelli Toscana, Emilia Romagna, perché utilizzano altre tipologie di classificazioni a livello nazionale; mentre il Friuli Venezia Giulia utilizza il codice ATECO e lo non lo esplicita nel format.

Per quanto riguarda nello specifico la competenza, invece, la Regione Toscana parla di ADA, cioè aree di attività: le denomina, le descrive e indica per ognuna capacità e conoscenze. Si può evincere, quindi, che il modello presentato sia paragonabile totalmente al modello proposto, anche per ciò che riguarda la sintassi.

La Regione Emilia Romagna si esprime in termini di UC, cioè di Unità di Competenza, le quali sintatticamente presentano un elemento nominale indicativo di processi lavorativi e una specificazione. Per ogni UC indica conoscenze e capacità, quest'ultime vengono introdotte dalla locuzione "essere in grado di". Si può desumere, quindi che il modello presentato si discosta per la forma sintattica dell'UC e per la locuzione che introduce le capacità.

La Regione Friuli Venezia Giulia parla di prestazione-chiave/unità di competenza, ne descrive il processo e lo esplicita in prestazioni-componenti e prestazioni-elementari. Queste ultime, si manifestano con la locuzione rispettivamente "il soggetto deve essere in grado di.." e "il soggetto deve saper come...". Da quanto si deduce il format qui proposto si allontana da quello indicato

perché le competenze, chiamate in questo caso prestazioni-chiave non sono introdotte dalla locuzione “il soggetto deve essere in grado di..” e non vengono elencate le conoscenze da possedere per quella determinata competenza.

Il format proposto dalla Regione Veneto per la declinazione delle competenze acquisite in ambito non formale e informale presenta caratteristiche solo in parte comuni agli schemi adottati in altre regioni, pur presentando effettivi elementi condivisi, che potranno favorire la messa a regime di un sistema unico nazionale, superata questa fase di sperimentazione che in varie parti si sta attuando.

Nello specifico del campo di sperimentazione previsto dal nostro progetto, sarà necessario vengano rivisti i format e le modalità descrittive dell’articolazione delle competenze nel modello utilizzato nei progetti di formazione per l’apprendistato della Regione Veneto. La declinazione delle UFC adottata in tale modello, infatti, consente solo in parte di ricondurre gli apprendimenti acquisiti in formazione ad unità di competenza declinabili secondo il nuovo modello proposto: le conoscenze sono indicate sotto la dicitura di contenuti specifici, perché in base a questi viene strutturato il corso di formazione, mentre le abilità non vengono nemmeno citate. Sono tuttavia riconducibili al format minimo gli elementi di classificazione delle UCF relativi al profilo professionale e al settore di riferimento, anche se risulta necessaria una loro riclassificazione secondo i nuovi standard proposti (ATECO e NUP).

Il modello che viene proposto dalla Regione Veneto per la scrittura delle competenze nei corsi apprendistato propone innanzitutto una classificazione per Macroarea e per gruppi di qualifica. La successiva identificazione delle UFC tiene presenti due criteri:

- Le articolazioni dei processi produttivi e la loro segmentazione in compiti;
- Le diverse posizioni di lavoro effettivamente occupate dagli apprendisti.

Esempio del format:	
Tipologia utenza:	Apprendistato non in diritto-dovere di istruzione e formazione
Livello di riferimento:	Livello base
Tipologia:	professionalizzante
Annualità:	1
Macrosettore:	Artigianato
Gruppo di qualifica:	Professioni Intermedie di ufficio
☐ Contenuti del Modulo	

UFC 1

Area di contenuto: conoscere i prodotti e i servizi di settore e il contesto aziendale

Competenze:

Conoscere l'impresa di riferimento nei suoi aspetti organizzativi e gestionali e sapersi rapportare alle altre aree organizzative aziendali

Conoscere le caratteristiche di base del settore di appartenenza e l'impresa nei suoi aspetti organizzativi e gestionali

Contenuti specifici:

Le caratteristiche e le dimensioni del settore ed i principali prodotti/servizi

Il contesto in cui opera la propria impresa

L'impresa di riferimento: i suoi aspetti organizzativi e gestionali

La comunicazione interna e quella con i clienti, fornitori, soggetti bancari

Area di contenuto: conoscere le basi tecniche e scientifiche della professionalità

Competenze:

Conoscere gli elementi di base delle imposte e le registrazioni obbligatorie

Conoscere le normative economico-finanziarie e fiscali - amministrative legate al settore

Contenuti specifici:

Le imposte dirette e indirette (l'IRPEF, l'IRE e l'IRES)

registri contabili, IVA e dichiarazioni periodiche

Cenni sulle normative fiscali e amministrative connesse all'attività contabile

Conoscere le normative sul trattamento dei dati sensibili e applicarle nel proprio ambito

Il modello presenta una declinazione che propone una suddivisione per aree di contenuto di ogni UFC. All'interno di ogni area di contenuto, vengono individuate almeno due competenze che l'apprendista deve raggiungere durante lo svolgimento del corso di apprendistato, sia in formazione interna all'azienda sia in formazione esterna. Per ognuna delle competenze individuate vengono indicati i contenuti specifici, i quali indicano ciò che il corso deve sviluppare per far raggiungere all'apprendista quella determinata competenza.

Il modello intende così favorire, evidenziando il collegamento delle UFC con le posizioni di lavoro occupate dagli apprendisti, la coerenza tra la formazione esterna e la formazione interna

aziendale, per aumentare il grado di occupabilità degli apprendisti e la loro capacità di affrontare con efficacia il mercato del lavoro.

Tuttavia pare necessario migliorare la corrispondenza tra UFC e UC declinate con il nuovo format per consentire maggiore visibilità e trasferibilità delle competenze acquisite in ambito formale e in ambito non formale.

Ai fini della sperimentazione, il progetto potrà beneficiare della rielaborazione, secondo il nuovo format, della declinazione delle competenze delle UFC dei percorsi di apprendistato, che sarà realizzata nell'ambito del progetto di Tipologia A realizzato da ASCOM Padova in partenariato con IVL, risultato atteso al termine della prima fase.

1.3. BUONE PRASSI DI MAPPATURA DELLE COMPETENZE

Nelle esperienze applicative sul campo si è riscontrato che una fase particolarmente critica è quella della mappatura delle competenze. Rimangono da superare problematiche riscontrabili a livello metodologico, che riguardano, da un lato la contrapposizione tra *approcci* basati su repertori predefiniti di competenze e *approcci aperti*, cioè fondati su elenchi di competenze variabili per numero e per tipologia e definiti con interventi ad hoc; dall'altro la contrapposizione tra *approcci basati sui processi aziendali* (a partire dalla mission e dai ruoli) e *quelli basate sulle persone* (best performer), orientati alla diffusione di competenze esistenti o all'introduzione di nuove competenze.

Tuttavia, dato che la competenza diventa osservabile, valutabile, sviluppabile solo se si trasforma in azione cioè se si traduce nella realizzazione dell'output di un'attività richiesta in una specifica situazione (prestazione), ne consegue che la mappatura delle competenze può avvenire solo attraverso l'identificazione degli output che questa genera.

La mappatura delle competenze tramite l'identificazione degli output può avvenire attraverso percorsi di analisi che fanno riferimento a prospettive metodologiche diverse, con riferimento ad esempio ai processi organizzativi, oppure alle figure professionali, o all'individuazione dei best performer.

Indipendentemente dalla prospettiva adottata, il percorso di definizione delle competenze è analogo, legato com'è dapprima alla descrizione della catena del valore e dei processi portanti, poi degli output da garantire per realizzarla, ed infine della competenza necessaria per garantire gli output richiesti al livello di qualità atteso.

La mappatura delle competenze utilizza come elemento descrittivo minimo la Unità di Competenza, definibile come *“insieme di competenze autonomamente significativo e autoconsistente, riconoscibile dal mondo del lavoro come componente specifica di professionalità, ed identificabile (dall'impresa, dal sistema formativo) quale risultato atteso di un processo formativo”*. (GUIDA METODOLOGICA ALLA PROGETTAZIONE PER UFC NELLA FORMAZIONE INTEGRATA SUPERIORE - Maggio 2002 Isfol - Area Metodologie per la Formazione)

La UC, in altre parole, esplicita le competenze obiettivo (il soggetto è in grado di) e le componenti costitutive delle stesse (il soggetto ha bisogno di sapere come), nonché le condizioni per effettuare una valutazione.

A partire da questa impostazione, il progetto comunitario Leonardo da Vinci (2003-2006) *“Certiskills”* ha proposto un modello che parte dall'analisi delle competenze professionali richieste dalle imprese e dalle organizzazioni, e arriva alle modalità di certificazione delle competenze stesse e alla definizione dei crediti formativi.

Il progetto tiene conto del percorso, in atto a livello europeo, finalizzato alla “trasparenza” che vuole “dare visibilità ai saperi ed alle capacità acquisiti dai singoli individui” ed ha inteso fornire un contributo di buone prassi con particolare riferimento alla certificazione delle competenze comunque acquisite.

La costruzione delle U.C. nel modello Certiskill segue sostanzialmente il percorso delineato dalla compilazione del formato di rappresentazione e consiste:

- nell'aggregazione in **aree omogenee** delle **competenze** individuate nel dizionario di competenze di ciascuna figura professionale e nella loro **descrizione in termini di saperi** necessari al loro esercizio (Parte A dell'U.C.);
- nella definizione della **declinazione di livello**, cioè nell'esplicitazione dei risultati che dimostrano che il soggetto dispone delle competenze oggetto dell'U.C. (Parte B dell'U.C.)

Il primo passo necessario alla costruzione delle U.C. consiste nell'aggregare in **aree omogenee** le competenze individuate per una figura professionale.

L'U.C., infatti esprime un'**area di competenze omogenee**, un aggregato di competenze necessarie a svolgere **insiemi di attività** che producono un risultato osservabile e valutabile, autonomamente significativo, riconoscibile dal mondo del lavoro come componente di specifiche professionalità.

Un criterio utile e "oggettivo" per individuare le aree di competenze omogenee può essere proprio quello di rivisitare le attività cui le competenze stesse sono correlate. Per la loro "oggettività", le attività possono, infatti, essere facilmente aggregate in "aree di attività". Queste possono essere definire nel seguente modo: un'area di attività corrisponde ad un insieme significativo di attività specifiche, riconosciute dal mondo del lavoro come correlate, identificabili all'interno dei processi secondo criteri di finalizzazione funzionale, di autoconsistenza-autonomia e di omogeneità. Tali attività specifiche presentano caratteristiche di omogeneità, sia per le procedure da applicare, sia per i risultati da conseguire, sia, infine, per il livello di complessità delle competenze richieste per produrre i relativi output/risultati.

In base a tale definizione, il modello intende sottolineare il fatto che le aree di attività:

- costituiscono nell'organizzazione del lavoro un insieme di attività circoscritto, visibile e riconosciuto;
- producono risultati e svolgono una funzione che le distinguono in forma significativa;
- vengono attuate, gestite e controllate con tecniche e procedure che si caratterizzano in modo specifico all'interno di quelle relative al processo preso nel suo complesso;
- richiedono un *corpus* di competenze specifico in connessione con le specificità delle tecniche e delle procedure relative alle attività.

Il modello considera che, mediamente, per una figura professionale siano individuabili da 8 a 10 aree di competenze omogenee, e che ciascuna di queste accorpi mediamente 4-5 competenze.

Una volta individuate le aree di attività e, tramite queste, le corrispondenti **aree di competenze omogenee**, è possibile definire il **titolo di ciascuna delle U.C.** relative alla figura professionale: ogni U.C., infatti, corrisponde a un'area di competenze.

La parte A dell'UC, a sua volta suddivisa in due **sezioni** tra loro complementari, formalizza (1) l'insieme omogeneo di **competenze** e (2) i **saperi in atto** che costituiscono il riferimento per la certificazione (ma anche per la progettazione di percorsi formativi *competence based*).

Nella prima sezione sono dichiarate le competenze della U.C., introdotte, come nei dizionari di competenza, dalla locuzione "*Il soggetto è in grado di.*" seguita da un verbo di azione.

Nella seconda sezione si esplicita in che modo il soggetto deve saper mobilitare e strutturare dinamicamente le risorse appropriate (conoscenze, abilità, comportamenti ecc.) per rendere esplicita la propria padronanza di ciascuna competenza.

Si presenta, qui di seguito, un esempio di descrizione relativa a una competenza.

<p>ESSERE IN GRADO DI</p>	<p>acquisire</p>	<p><i>prodotti/servizi da ruoli interni e da fornitori esterni, in modo che siano disponibili per la realizzazione dello specifico servizio di guida turistica</i></p>
<p>SAPERE COME</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rilevare le caratteristiche dei differenti servizi offerti alla clientela e dei requisiti contrattuali del singolo servizio; ▪ analizzare l'organizzazione, i processi di lavoro, i ruoli della struttura di riferimento sia della committenza sia dei fornitori di servizi; ▪ gestire i rapporti funzionali con ruoli interni delle strutture di riferimento e con fornitori esterni; ▪ formulare senza ambiguità richieste di informazioni/disponibilità e ordini di acquisto; ▪ verificare la conformità delle informazioni e dei prodotti/servizi acquisiti/utilizzati. ▪ ottenere la massima possibile garanzia preventiva dell'affidabilità delle proprie interfacce organizzative e tecniche. 	

La parte B del formato di rappresentazione, a sua volta suddivisa in due **sezioni** tra loro complementari, consente di esprimere quali sono i risultati che dimostrano che il soggetto dispone delle competenze descritte nella parte A.

Per il modello gli indicatori di padronanza costituiscono una componente essenziale del sistema di certificazione delle competenze.

L'intero processo di certificazione delle competenze è suddiviso nel modello Certiskill, in due sottoprocessi distinti: la **verifica/valutazione** delle competenze e la **certificazione** delle stesse.

- Il **primo** è prefigurabile come una **procedura di natura tecnica**, pur sottoposta a vincoli di regole e modalità, che riguarda la verifica del possesso da parte dei soggetti delle competenze oggetto della certificazione.
- Il **secondo** rappresenta una **funzione di sistema**, in quanto è l'atto con il quale un soggetto giuridicamente "responsabile" attesta la disponibilità da parte dell'individuo delle competenze in questione e, in genere, dei requisiti ritenuti necessari per il conseguimento di un titolo o di una parte di esso.

Il sistema di verifica/accertamento, basato sulla verifica delle prestazioni efficaci, deve in ogni caso prevedere forme di flessibilità, nella identificazione di criteri e di indicatori, che tengano conto delle seguenti categorie di variabili:

- la natura, la variabilità e l'interdipendenza degli elementi del mix che danno luogo alle competenze;
- le caratteristiche dei contesti formativi/esperienziali in cui si realizzano gli apprendimenti e/o hanno luogo le verifiche.

Nel formato di rappresentazione, la prima sezione ("*...il soggetto deve dimostrare di: ...*"), prevede la formulazione di **descrittori** – almeno uno per ciascuna delle competenze indicate nella Parte A dell'U.C. ("*...il soggetto è in grado di: ...*") – delle situazioni in cui si ritiene si rendano esplicite, e dunque verificabili e valutabili, le competenze dell'U.C. Una situazione particolarmente efficace per sollecitare l'attivazione delle competenze tecnico professionali è ritenuta quella in cui al soggetto si richiede un **prodotto**.

Nella seconda sezione devono essere formulati gli **indicatori** necessari per esprimere la valutazione delle competenze e il loro livello di approfondimento.

Il modello propone l'analisi di alcuni orientamenti per la definizione degli indicatori. Una modalità considerata intuitiva e *friendly* per la formulazione degli indicatori consiste nella semplice descrizione dei fattori e degli attributi che nell'ambito delle situazioni (“...il soggetto deve dimostrare di ...”) sono presi in considerazione per esprimere la valutazione delle competenze e il loro livello di approfondimento.

Il modello Certiskill intende così proporre una definizione non generica dei crediti formativi, come riferimento indispensabile per la trasparenza delle certificazioni, cioè per poter valutare il “contenuto” di una certificazione e confrontare tra loro diverse certificazioni, con l'introduzione degli **standard minimi di competenza** (Unità di Competenze Capitalizzabili) come standard a sé stanti e unici riferimenti per la certificazione.

A tali standard di descrizione della competenza il modello affianca come standard tecnico per la progettazione formativa la UFC, che rappresenta ciò che la formazione mette a disposizione del formando per permettergli di acquisire le competenze aggregate in un'U.C.

2. SISTEMI REGIONALI DI CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

La certificazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali nella normativa della REGIONE LOMBARDIA viene definita come “attestazione pubblica dell'avvenuta acquisizione di competenze”, resa “certa” attraverso la formalizzazione di un documento.

In questo contesto “certificare le competenze” significa verificare e dichiarare su un documento ufficiale che la persona possiede le capacità di svolgere una o più delle mansioni proprie di una determinata figura professionale.

Le competenze acquisite in contesti non formali sono definite come quelle acquisite al di fuori di corsi di studio appartenenti ai sistemi dell'istruzione e della formazione professionale.

La certificazione delle competenze acquisite in ambiti non formali ed informali necessita di tre momenti:

- un repertorio dei profili professionali, che costituisce lo standard di riferimento sia per le competenze acquisite in contesti non formali ed informali che per gli formativi dei corsi di formazione professionale. A ciascun profilo corrisponde una qualifica conseguibile attraverso la frequenza di un corso di formazione oppure la procedura di certificazione delle competenze..Per ciascun profilo sono indicate le principali mansioni e per ciascuna di esse conoscenze e capacità necessarie per svolgerla;
- una procedura di analisi e validazione standardizzata che consente di ottenere sia qualifiche professionali che crediti formativi;
- una serie di norme di raccordo coi sistemi educativi e formativi strutturando i corsi in unità didattiche autosufficienti ciascuna delle quali è focalizzata sull'apprendimento di una mansione o di una delle attività che compongono una mansione.

La procedura standardizzata dalla Regione Lombardia per la certificazione delle competenze acquisite in contesti non formali ed informali segue nel dettaglio le seguenti modalità operative :

- *Presentazione della domanda* da parte dell'interessato alla certificazione di competenze accompagnata da un CV. La certificazione avviene per singole competenze per cui può essere richiesta per un intero profilo professionale (cioè per tutte le competenze/mansioni previste) oppure solo per alcune mansioni.
- *Valutazione preliminare della domanda* (verifica la coerenza della documentazione presentata con la o le competenze da certificare)
- *Costruzione del portfolio* delle evidenze (individuazione di esperienze realizzate dal candidato nel cui ambito la competenza è stata esercitata e sviluppata e relative evidenze (documenti o prodotti del lavoro)
- *Assessment* Scelta di una serie di indicatori di acquisizione di competenza e di livello di acquisizione. In un primo momento viene dato un punteggio a ciascuna evidenza presentata; in un secondo momento si procede alla verifica in presenza che potrà essere con modalità differenti a seconda del tipo di competenza da verificare e/o dell'esito. Nel caso in cui la certificazione abbia ad oggetto un intero profilo tutte le competenze ad esso collegate devono risultare idonee; in caso contrario verranno certificate solo le competenze ritenute idonee.
- Rilascio della certificazione (in caso di esito positivo) da parte del Servizio per il Lavoro

La REGIONE EMILIA-ROMAGNA, nell'intento di consentire alle persone il riconoscimento trasparente e l'utilizzo delle competenze acquisite, ha previsto la definizione di una serie di

dispositivi tesi a ridefinire il proprio sistema di qualifiche regionali, i relativi standard formativi e i criteri, le modalità e le procedure per il riconoscimento e la certificazione delle competenze, acquisite sia attraverso percorsi formativi sia nell'ambito di contesti lavorativi.

Il Sistema Regionale delle Qualifiche è il risultato di un'analisi approfondita del sistema professionale del territorio regionale, allo scopo di ricomporre un Repertorio che sia la "rappresentazione" delle competenze professionali caratterizzanti il sistema economico-produttivo emiliano-romagnolo. Il SQR è centrato sulle "figure professionali", le quali sono costituite da "unità di competenza", collocate in "aree professionali" con codici identificativi utilizzati a livello nazionale e presentano conoscenze e capacità di diversi livelli di complessità.

Le operazioni dirette alla individuazione-definizione di figure professionali inseribili come qualifiche nel Repertorio seguono un percorso tecnico e un parallelo percorso di validazione con soggetti sociali istituzionalmente previsti. Il percorso tecnico è così articolato:

- Esplorazione iniziale: esigenza di prendere in considerazione una figura professionale; si prendono in considerazione i ruoli lavorativi riferibili alla figura e i relativi contesti occupazionali attraverso ricerche-documenti-sistemi classificatori/descrittivi disponibili; si effettuano verifiche con esperti professionali sulle caratteristiche professionali della figura in esame.
- Identificazione dell'Area Professionale: si individuano i processi fondamentali di riferimento ed i relativi processi principali caratteristici sulla base dei criteri metodologici assunti; di prefigurano le figure professionali dell'Area Professionale per selezionare gli elementi di differenziazione della costruenda figura professionale; si effettuano verifiche con esperti professionali sui confini dell'Area, sulle possibili figure professionali e sulle caratteristiche della figura in esame.
- Individuazione della figura professionale e delle Unità di Competenza: si prendono in considerazione i processi lavorativi della figura professionale in oggetto, attraverso un'elaborazione progettuale; si individuano insiemi di attività e relative capacità e conoscenze; verifiche con esperti professionali, sulle capacità e conoscenze.
- Descrizione della figura professionale: prima descrizione della figura, verifica da parte di esperti e poi stesura definitiva.

La figura professionale individuata-definita-descritta secondo il percorso tecnico è validata con l'apporto di soggetti sociali, con incontri di verifica durante i quali si analizzano gli elaborati prodotti.

Alla fine del percorso è prevista la certificazione delle competenze per attestare il patrimonio professionale individuale, per mettere in trasparenza le competenze possedute dalla persona e per garantire la "veridicità" attraverso una rigorosa procedura di rilascio di una attestazione.

Tre sono le tipologie di attestati rilasciati:

- CERTIFICATO DI QUALIFICA
- CERTIFICATO DI COMPETENZE
- SCHEDA CAPACITÀ E CONOSCENZE

Il processo di formalizzazione e certificazione è il seguente:

1. ACQUISIZIONE DELLA RICHIESTA si danno informazioni inerenti il processo e gli attestati previsti
2. CONSULENZA INDIVIDUALE: analisi della richiesta e dei documenti prodotti a supporto; prefigurazione del tipo di attestato che la persona potrebbe perseguire; raccolta prove e formazione di un dossier
3. ACCERTAMENTO TRAMITE EVIDENZE
4. ACCERTAMENTO TRAMITE ESAME

Va sottolineato che il processo di certificazione si rivolge sia a persone inserite in un percorso formativo, al termine del quale si prevede la formalizzazione e certificazione delle competenze, sia a persone con esperienza maturata in contesti professionali e/o sociali e/o individuali.

Il processo di formalizzazione-certificazione è considerato pertanto un processo distinto rispetto alla formazione e riguarda l'erogazione di un servizio al cittadino.

In TOSCANA sono oggetto di riconoscimento e certificazione le competenze degli individui, comunque esse siano state acquisite.

La Regione prevede ed attiva diversi processi di riconoscimento e certificazione delle competenze in funzione delle specifiche esigenze formative e/o professionali della persona che ne fa richiesta.

Il sistema regionale per il riconoscimento e la certificazione è costituito da un insieme di servizi e di soggetti erogatori di tali servizi istituzionalmente preposti a:

- supportare la persona in tali processi;
- garantire alla persona la spendibilità degli esiti dei processi attivati;
- garantire la qualità delle risorse professionali, dei dispositivi e degli strumenti predisposti per la realizzazione dei processi;
- garantire la trasparenza delle procedure messe in atto e delle registrazioni e/o attestazioni finali.

I diversi processi di riconoscimento e certificazione delle competenze acquisite nell'ambito dei percorsi di apprendimento di tipo formale, non formale e informale sono orientati da un lato alla valorizzazione e dall'altro alla messa in trasparenza delle competenze degli individui, in relazione ai diversi sistemi di istruzione e formazione, al sistema dei servizi per l'impiego ed al sistema delle imprese.

Il rispetto di tali standard assicura l'attuazione del principio della pari dignità e della pari validità degli apprendimenti, indipendentemente dai modi e dai luoghi della loro acquisizione, in linea con i principali indirizzi e le principali acquisizioni a livello regionale, nazionale ed europeo in materia di rapporti tra diritti di cittadinanza, apprendimenti e lavoro.

L'articolazione interna degli standard per i processi ed i servizi di riconoscimento e certificazione deve assicurare l'adeguatezza dei dispositivi rispetto alle esigenze reali e specifiche dei cittadini e dei lavoratori, distinguendo tra:

1. *l'iter di validazione* di competenze acquisite attraverso esperienze non formali e informali, realizzato dal soggetto pubblico e finalizzato a migliorare l'occupabilità mediante la messa in trasparenza delle competenze professionali possedute, anche attraverso la loro successiva certificazione;
2. *l'iter di certificazione* di competenze finalizzato al rilascio di attestato di qualifica o certificato di competenze.

Tali processi coinvolgono, con ruoli e funzioni diverse, gli attori della formazione e dell'istruzione professionale, quelli dei servizi al lavoro, nonché le imprese che realizzano formazione per i propri dipendenti, e si distinguono in:

- **descrizione delle competenze**: indica nel sistema toscano il processo formalizzato ed i relativi dispositivi finalizzati a ricostruire e mettere in trasparenza le competenze comunque maturate e di cui la persona è in possesso. Tale descrizione viene realizzata dall'individuo stesso, con il supporto metodologico di un operatore qualificato, soprattutto nell'ambito di servizi di orientamento e nei servizi per l'impiego.

Le principali attività che strutturano il processo di descrizione in tali ambiti sono le seguenti:

- definizione consensuale della finalità, delle regole e dei prodotti in output;
- elaborazione guidata del curriculum, secondo il formato standard definito a livello nazionale;
- individuazione, descrizione e/o elaborazione della documentazione in grado di testimoniare le esperienze formative e professionali ricostruite (comprese le relative evidenze), secondo il formato standard.

La descrizione è una attività che l'individuo intraprende su base esclusivamente volontaria, e si distingue dall'auto descrizione in forza del supporto di un operatore qualificato e della presenza di una procedura formalizzata e standardizzata.

- **dichiarazione degli apprendimenti**: Il processo di dichiarazione degli apprendimenti viene attivato nell'ambito di percorsi di formazione 'formale' realizzati nel rispetto degli standard regionali precisamente:

- al termine dei percorsi non finalizzati al conseguimento di qualifica professionale o di certificato di competenze, oppure

- al termine di percorsi finalizzati al conseguimento di qualifica professionale o certificato di competenze, o di percorsi non finalizzati al conseguimento di tali attestazioni, in caso di interruzione del percorso formativo prima della sua conclusione, oppure

- al termine di percorsi finalizzati al conseguimento di qualifica professionale o certificato di competenze in caso di non superamento dell'esame finale, qualora il candidato ne faccia richiesta. Esso permette la verifica e l'attestazione dell'effettivo raggiungimento degli obiettivi di apprendimento cui il percorso è finalizzato, laddove non è prevista o non è richiesta l'attivazione di un processo di certificazione.

La modulistica per tali tipologie di attestazioni è definita a livello regionale e rispetta gli standard minimi di trasparenza e leggibilità delle competenze.

Tale tipo di attestazione si differenzia dall'attestato di frequenza, in quanto quest'ultimo costituisce unicamente un attestato della partecipazione ad un percorso formativo, che qualsiasi organismo titolare dell'azione formativa può rilasciare indipendentemente dal possesso dell'accreditamento regionale.

- **validazione delle competenze**: il dispositivo, nel sistema regionale, consente alle persone di ricostruire e documentare le esperienze realizzate in ambiti non formali, e di vedere riconosciute le competenze in essi acquisite, ponendole in relazione con le competenze oggetto dei percorsi formali di istruzione e formazione, e dando luogo a riconoscimenti capitalizzabili in funzione dell'acquisizione di titoli formali. Possono essere oggetto di validazione soltanto quelle competenze che trovano adeguato riscontro negli standard professionali compresi nel Repertorio Regionale delle Figure professionali. Possono essere oggetto di validazione singole Aree di Attività (e relative Unità di competenze) o intere figure professionali. Non è prevista la validazione di singole conoscenze e/o capacità.

La validazione delle competenze viene attivata dalla persona interessata. Essa si svolge in due fasi distinte:

a) una prima fase di ricostruzione dell'esperienza maturata in contesti non formali e informali e delle competenze che questa ha consentito di acquisire; tale fase viene affrontata dall'individuo con il supporto di operatori in possesso di specifiche professionalità,

b) una seconda fase di vera e propria validazione degli elementi emersi da tale ricostruzione, da parte dell'amministrazione provinciale competente.

La fase di ricostruzione dell'esperienza è finalizzata a:

- inquadrare la situazione di validazione, ovvero le finalità, le regole, i soggetti, i prodotti,
- supportare l'individuo nella elaborazione del proprio curriculum, secondo un formato standard,
- supportare l'individuo nella elaborazione della documentazione in grado di testimoniare le esperienze non formali e informali ricostruite, comprese le evidenze che la sostengono, secondo il formato standard.

La fase di validazione riguarda la convalida degli elementi emersi dalla ricostruzione. Gli esiti di questa fase possono essere:

- la validazione delle competenze che risultano acquisite in base alla ricostruzione effettuata,
- la richiesta da parte del nucleo provinciale di validazione di ulteriore approfondimento della ricostruzione, per precisare alcuni elementi della stessa o documentare meglio le evidenze; a seguito di tale approfondimento, può avvenire la validazione delle competenze acquisite.

A seguito della validazione delle competenze, l'individuo può:

- partecipare ad un percorso formativo di tipo formale, al fine di sviluppare le competenze mancanti necessarie all'acquisizione della qualifica; in tal caso, la partecipazione al percorso potrà essere ridotta alla frequenza delle sole unità formative relative alle competenze che non sono state validate,
- sostenere le prove di verifica per ottenere la certificazione delle competenze emerse dalla validazione.

Il processo di validazione delle competenze viene attivato su richiesta della persona interessata.

Le fasi ed attività previste per la validazione sono in dettaglio così articolate:

1. ATTIVAZIONE E SVOLGIMENTO DEL PROCESSO
2. FASE DI RICOSTRUZIONE: il richiedente viene supportato da operatori in possesso di specifiche professionalità al fine di permettere all'individuo di:
 - elaborare un proprio curriculum, secondo uno schema regionale predefinito, coerente con il formato europeo, che viene adottato dal Settore regionale competente;
 - elaborare la documentazione in grado di testimoniare le esperienze maturate e ricostruite, comprensiva delle 'evidenze' che documentano tali esperienze, secondo un formato regionale standard, approvato dal Settore regionale competente.
3. FASE DI VALIDAZIONE: alla validazione delle esperienze ricostruite attraverso l'esame delle evidenze documentali presentate, al fine di individuare le Unità di Competenze tra quelle previste nel Repertorio Regionale delle Figure professionali, cui ricondurre le esperienze da validare. L'esame delle evidenze può comportare un colloquio con la persona che richiede la validazione.
4. ESITI DEL PROCESSO: Sulla base degli esiti dell'esame rilascia al richiedente un dossier di validazione nel quale sono identificate almeno:
 - le caratteristiche essenziali delle esperienze oggetto di validazione
 - le Unità di Competenze in riferimento alle quali le esperienze ricostruite sono state validate
 - i componenti del nucleo che ha effettuato la validazione
 - la data di inizio e quella di conclusione dell'intero processo di validazione, con l'indicazioni degli eventuali supplementi richiesti in fase di esame delle evidenze presentate.

Qualora il processo di validazione si sia concluso con la validazione di esperienze che attestano il possesso di tutte le Conoscenze e Capacità relative ad una o più Unità di Competenze tra quelle

previste nel Repertorio Regionale delle Figure professionali, la persona può chiedere di essere ammessa all'esame per la certificazione.

Qualora il processo di validazione si sia concluso con la convalida di esperienze che fanno riferimento a singole conoscenze e/o singole capacità non sufficienti a saturare almeno una UC tra quelle previste nel Repertorio Regionale delle Figure professionali, la convalida dà diritto al riconoscimento di un credito formativo, che potrà essere speso in percorsi di formazione formale finalizzati allo sviluppo ulteriore dei risultati di apprendimento ed al conseguimento di certificazione delle competenze.

- **certificazione delle competenze:** Il processo di certificazione delle competenze viene attivato su richiesta del singolo individuo e relativamente ai nuclei di competenza effettivamente acquisiti e verificabili, e per i quali intenda ottenere attestato formale spendibile nel sistema di istruzione e formazione professionale e dei servizi al lavoro.

Tale processo riguarda esiti di apprendimenti avvenuti in diversi contesti e che possono essere già stati oggetto di riconoscimento secondo le modalità previste:

- dichiarazione, nel caso di apprendimenti parziali conseguiti in percorsi formativi (formal learning) interrotti;
- validazione, nel caso di esperienze di apprendimento extra-formative (non formale o informal learning).

L'erogazione del processo di certificazione è regolata da standard minimi che garantiscono la qualità del processo e concorrono a garantire la validità di quanto certificato in termini di coerenza rispetto al sistema complessivo di standard regionali – standard professionali, standard di percorso formativo, standard relativo ai processi di riconoscimento e validazione delle competenze acquisite in contesti non formali/informali - e, in tal senso, la leggibilità e la spendibilità delle certificazioni.

L'oggetto della certificazione può essere:

- una qualifica professionale, intesa come l'insieme di competenze tecnico-professionali che definiscono una Figura professionale, così come descritte nel Repertorio Regionale delle Figure professionali
- singole Unità di Competenze intese ciascuna come l'insieme di Capacità e Conoscenze che permettono la realizzazione di una prestazione prevista da una determinata Area di Attività del Repertorio Regionale delle Figure professionali.

Le qualifiche professionali regionali sono articolate secondo una logica di progressiva complessità degli obiettivi di apprendimento di cui attestano il conseguimento.

I descrittori di tali obiettivi di apprendimento sono

- conoscenze
- capacità
- grado di responsabilità/autonomia

Il processo di certificazione deve essere realizzato mediante:

- a) il presidio metodologico delle diverse attività da parte di persone in possesso di specifiche competenze tecnico-professionali, appositamente selezionate e formate;
- b) la realizzazione di un sistema di valutazione delle Unità di Competenze coerente con i contenuti delle stesse, in termini di tipologie di prove e di modalità di effettuazione delle stesse, in particolare attraverso prove di simulazione delle performance cui ciascuna Unità di Competenze è associata;
- c) il rispetto degli standard di trasparenza per la formulazione delle certificazioni.

Le fasi ed attività di certificazione sono le seguenti

1. ATTIVAZIONE DELLA PROCEDURA DI ESAME

2. **REALIZZAZIONE DELLE PROVE:** le prove d'esame devono essere finalizzate a verificare il possesso di UC ovvero, la capacità del candidato di realizzare le performance associate alle AdA cui le UC oggetto di certificazione sono riferite; pertanto, ciascuna AdA deve essere oggetto di valutazione attraverso una prova di simulazione della relativa performance. Laddove ciò sia reso necessario dalla natura della performance oggetto di valutazione, la prova di simulazione relativa ad un'AdA può essere costituita anche da un insieme di prove scritte e orali, elaborati tecnici e ogni altra modalità di valutazione ritenuta idonea dalla Commissione ai fini della verifica delle competenze previste dagli standard oggetto di valutazione.
3. **VALUTAZIONE DEGLI ESITI DELLE PROVE E CONCLUSIONE DELL'ESAME:** la Commissione deve esprimere un voto in relazione a ciascuna delle AdA/UC oggetto di valutazione.

In caso di esame per il *rilascio di attestato di qualifica*, l'esito può essere:

- a) **idoneità alla qualifica:** effettivo possesso di tutte le UC caratterizzanti la Figura di riferimento (capacità di realizzare tutte le performance previste);
- b) **idoneità alla certificazione di specifiche UC che compongono la qualifica:** effettivo possesso delle competenze attinenti soltanto alcune delle UC caratteristiche della figura di riferimento (capacità di realizzare soltanto alcune delle performance previste);
- c) **non idoneità:** non superamento di nessuna delle prove previste.

Le attestazioni rilasciate a seguito di ciascun tipo di esito sono:

- a) attestato di qualifica;
- b) certificato di competenze relativo alle UC di cui il candidato ha dimostrato il possesso;
- c) nessuna attestazione di certificazione: qualora il candidato sia pervenuto all'esame finale a seguito di percorso formativo, può richiedere all'organismo formativo una *dichiarazione degli apprendimenti* relativamente al percorso svolto, da utilizzare come credito formativo nel caso di rientro in formazione.

In caso di esame per il *rilascio di certificato di competenze*, l'esito può essere:

- a.1) **idoneità alla certificazione delle UC, per le quali è stata richiesta la certificazione:** effettivo possesso di tutte le UC rispetto alle quali si è svolta la verifica (capacità di realizzare tutte le performance previste);
- b.1) **idoneità alla certificazione di specifiche UC, tra quelle per le quali è stata richiesta la certificazione :** effettivo possesso delle competenze attinenti soltanto alcune delle UC rispetto alle quali si è svolta la verifica (capacità di realizzare soltanto alcune delle performance previste);
- c.1) **non idoneità:** non superamento di nessuna delle prove previste

Le attestazioni rilasciate a seguito di ciascun tipo di esito sono:

- a.1 certificato di competenze relativo a tutte le UC per le quali è stata richiesta la certificazione;
- b.1 certificato di competenze relativo alle UC di cui il candidato ha dimostrato il possesso;
- c.1 nessuna attestazione di certificazione: qualora il candidato sia pervenuto all'esame finale a seguito di percorso formativo, può richiedere all'organismo formativo una *dichiarazione degli apprendimenti* relativamente al percorso svolto.

La modulistica relativa all'attestato di qualifica e al certificato di competenze è definita a livello regionale e rispetta gli standard minimi di trasparenza e leggibilità delle competenze.

3. DISPOSITIVO “REAR WINDOW” DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE NON FORMALI E INFORMALI

A fronte della situazione e delle esperienze rilevate in ambito europeo e partendo dalle raccomandazioni espresse e definite dall'UE, il Progetto Pilota Leonardo da Vinci denominato “REAR WINDOW”, nella Macro-Azione 3 ha inteso studiare e realizzare un percorso idealtipico e innovativo di informazione/consulenza e validazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali, riferite a sette profili professionali del settore meccanico. Il dispositivo contempla:

- strategie, procedure e strumenti di consulenza orientativa e “accompagnamento” nel processo di validazione;
- strategie, procedure e strumenti di valutazione e validazione di competenze esito di apprendimenti in contesti non formali e informali;
- criteri per comparare le competenze non formali e informali con il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF)

La missione principale del Dispositivo di Valutazione “REAR WINDOW” è quella di offrire ai cittadini un'opportunità di vedersi valutare e riconoscere le competenze acquisite nel settore metalmeccanico al fine di certificarle ufficialmente e motivarli ad incrementare/aggiornare le proprie competenze nell'intero arco della loro vita professionale e sociale.

Per ottenere tali risultati il progetto ha sviluppato in particolare uno strumento di consulenza orientativa e “accompagnamento” nel processo di validazione delle competenze, ed uno strumento di valutazione e validazione di competenze (afferenti all'area meccanica) esito di apprendimenti in contesti non formali e informali. Gli strumenti sviluppati e realizzati riuniscono le seguenti caratteristiche:

- sono indipendenti da sistemi nazionali specifici di Educazione e di Formazione Professionale;
- sono riferiti ai sette profili professionali del settore meccanico presenti nei Repertori dei profili professionali dei Paesi partner del progetto “REAR WINDOW”;
- sono utilizzabili in Paesi diversi (omologabili ad altri modelli europei);
- sono adattabili a diversi requisiti ed esigenze dei singoli candidati;
- si utilizzano per valutare sia competenze non formali che informali;
- valutano il livello attuale di competenze possedute;
- pianificano, supportano e valutano lo sviluppo di competenze professionali.

Gli strumenti “REAR WINDOW” vogliono dare risposte personalizzate e flessibili per la valutazione delle competenze non formali e informali, in modo che nel caso in cui, durante il processo di valutazione e riconoscimento delle competenze, queste non completino le qualifiche raccolte in titoli di formazione professionale o in certificati di qualifica, si possa ottenere tale riconoscimento delle competenze attraverso un accreditamento parziale cumulabile al fine di completare l'apprendimento che porti ad ottenere il corrispettivo titolo o certificato.

Considerando, dunque, l'analisi delle diverse pratiche di valutazione, riconoscimento e accreditamento delle competenze acquisite in ambiti non formali e informali sperimentate o in fase di sperimentazione in altri Paesi UE, il progetto ha costruito una proposta di lavoro basata sui seguenti aspetti:

- L'individuo come figura centrale del progetto “REAR WINDOW”.
- L'impiego di referenti di competenza ufficiali per realizzare la valutazione, il riconoscimento e l'accREDITAMENTO delle competenze non formali e informali.

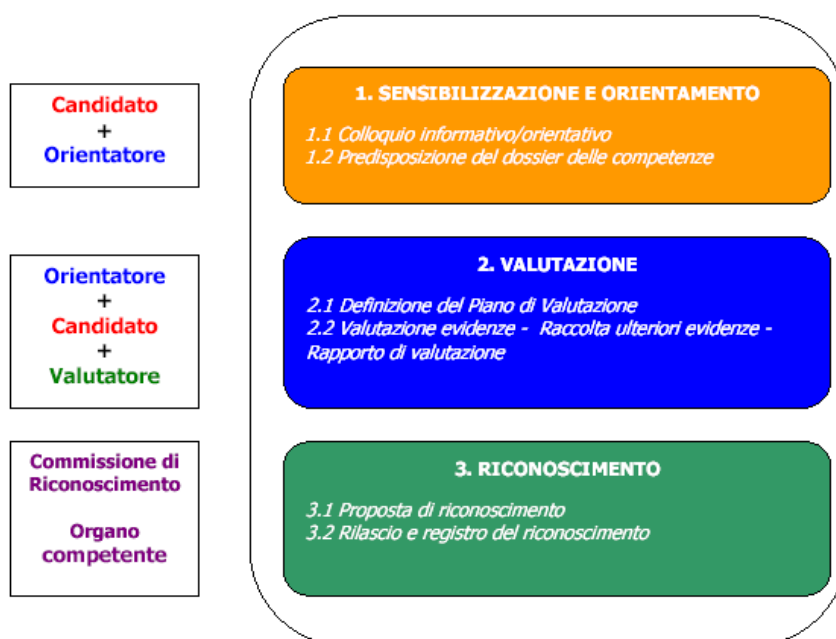
- La strutturazione della procedura in tre tappe basiche: sensibilizzazione ed orientamento iniziale del candidato, valutazione ed accreditamento.
- L'intervento di diversi professionisti, orientatori e valutatori, per la realizzazione delle varie fasi del processo.
- Un approccio individualizzato di valutazione che integri più modalità di valutazione e che rispetti l'autostima del candidato ed il principio di equità.
- Il riconoscimento della partecipazione delle istituzioni pubbliche e private nei processi di riconoscimento ed accreditamento.
- Il riconoscimento delle competenze non formali e informali può essere anche di carattere parziale.
- L'esistenza di offerte formative flessibili e individualizzate capaci di facilitare l'aggiornamento permanente delle competenze del candidato.

Le linee metodologiche che emergono nel modello proposto di valutazione delle competenze informali e non formali sono:

- Valutazione individualizzata.
- Giudizio di valutazione di competenze basato sulle evidenze.
- Riferimento a cataloghi/repertori delle qualifiche professionali ufficiali.
- Strumenti condivisi e di facile accesso.
- Risorse umane professionalmente preparate e affidabili.
- Oggettività, rigore tecnico, trasparenza e qualità nella gestione del processo.
- Collaborazione con le Istituzioni Pubbliche e con le Parti Sociali.

Qui di seguito presentiamo in maniera schematica la procedura di valutazione delle competenze non formali e informali "REAR WINDOW", che include tre tappe: sensibilizzazione e orientamento, valutazione e riconoscimento.

Il percorso di valutazione è accompagnato e facilitato dall'uso di strumenti e guide che il progetto "REAR WINDOW" ha sviluppato e realizzato a supporto sia del candidato sia degli operatori che intervengono nella valutazione. Nella presentazione delle fasi di valutazione riportiamo le citazioni ed i riferimenti a tali strumenti, per completezza descrittiva e a memoria di uno sviluppo procedurale che potrà essere riferimento per lo sviluppo di procedure e modelli nelle fasi successive del nostro progetto.



1. Sensibilizzazione e orientamento

Questa tappa si sviluppa in due fasi:

Fase 1.1 Colloquio informativo/orientativo

Si tratta di una sessione individuale di orientamento, consulenza e valutazione iniziale del candidato insieme all'orientatore, durante la quale:

- si consegna al candidato la documentazione necessaria (documento "Guida del candidato");
- si forniscono informazioni sulla finalità e lo sviluppo del processo di valutazione delle competenze non formali e informali;
- si raccolgono brevemente i dati che fornisce il candidato sul proprio percorso lavorativo, formativo e sociale;
- si formalizza l'iscrizione nel processo (domanda di ammissione) e si compilano i documenti contenuti nella "Guida del candidato";
- si realizza una valutazione iniziale del candidato a partire dai risultati del questionario di autovalutazione (vedi documento "Guida all'Orientatore") e, di comune accordo con lo stesso, si decide in merito alla convenienza o meno di continuare nel processo. Se il candidato abbandona il processo, viene informato comunque delle opportunità formative che gli permettono di completare le sue competenze. Se il candidato continua nel processo, passa alla fase successiva.

Fase 1.2 Predisposizione del Dossier delle competenze

Il candidato insieme all'orientatore elabora il Dossier delle competenze, nel quale si raccolgono in maniera dettagliata le esperienze professionali, formative e sociali acquisite. Questa elaborazione comporta:

- un processo di autoriflessione del candidato sul suo bagaglio professionale e sociale, che implica una migliore conoscenza delle sue esperienze, attività e competenze informali e non formali.
- Un processo di predisposizione delle "evidenze" adeguate a fare emergere in maniera compiuta le sue acquisizioni, in modo da facilitare il completamento del processo di valutazione con rigore e trasparenza.

Per evidenza si intende la prova di conoscenza e capacità rapportabile agli standard dei sistemi nazionali e regionali delle qualifiche (SNQ o SRQ) di ogni singolo Paese. Le evidenze relative agli apprendimenti non formali ed informali a cui si fa riferimento nel progetto REAR WINDOW sono quelle ricavabili dalle esperienze e classificabili in tre categorie: documentazione formale, evidenze di output, evidenze di azioni.

Il Dossier delle competenze è uno strumento che raccoglie, registra, compara e sistematizza la presentazione delle evidenze, al fine di facilitare la trasparenza sul percorso e sulle competenze acquisite dal candidato, rispetto alla qualifica professionale da raggiungere. Questo Dossier, oltre ad essere utile nel processo di valutazione delle competenze non formali e informali, che il candidato costruisce/implementa ed aggiorna, può essere utilizzato anche in altri momenti, contesti e processi per la ricostruzione del suo percorso professionale lungo l'arco della vita (miglioramento del suo livello di qualifica e inserimento lavorativo).

2. Valutazione

In questa tappa, comprensiva di due fasi, si attivano i metodi e gli strumenti necessari per dimostrare le evidenze riferite alle competenze del candidato.

Fase 2.1 Definizione del Piano di Valutazione

In questa fase si concorda e si realizza, congiuntamente tra candidato, orientatore e valutatore, il piano della valutazione adattandolo alle caratteristiche e necessità del candidato. Per realizzare questa pianificazione si tiene conto delle evidenze incluse nel Dossier e delle indicazioni contenute nello strumento "Guida delle evidenze della competenza".

Fase 2.2 Valutazione evidenze - Raccolta ulteriori evidenze – Rapporto di valutazione

In questa fase si applica il Piano di Valutazione concordato con il candidato. Il valutatore analizza i risultati, emette giudizio di evidenza di competenza e presenta il Rapporto di valutazione nel quale si validano (totalmente o parzialmente) o non si validano le competenze del candidato. Per la realizzazione di questa fase si prevede l'utilizzo dello strumento "Guida alle evidenze della competenza".

3. Riconoscimento

Prendendo atto che il riconoscimento ed il rilascio delle certificazioni delle competenze non formali e informali acquisite non sono, al momento, regolamentate da norme specifiche dell'Unione Europea, il progetto REAR WINDOW rileva come ogni Paese dell'Unione stia sperimentando propri modelli di certificazione difficilmente paragonabili in quanto non esistono criteri omogenei nella costruzione del repertorio delle qualifiche.

Conseguentemente, non vengono definite le procedure da seguire per il riconoscimento delle competenze, ma vengono fornite però alcune indicazioni operative che sembrano riscontrare uniformità di interesse rispetto alle seguenti fasi:

- Proposta di riconoscimento.
- Rilascio e registro del riconoscimento.

Operativamente, ogni Commissione di riconoscimento potrebbe informare dei risultati ottenuti, indicando:

- chi ha superato tutte le unità di competenza oggetto della valutazione;
- chi ha ottenuto un accreditamento parziale;
- chi non ha raggiunto il riconoscimento richiesto.

Successivamente sarebbe possibile procedere al riconoscimento ufficiale delle competenze informali e non formali attraverso il rilascio di un apposito certificato, da parte di soggetti istituzionali e mediante procedure da definire.

4. IL PROGETTO EQUAL “INVESTING IN PEOPLE”

Il progetto Equal *“Investing in people”*, promosso dalla Provincia di Macerata - Assessorato alle Politiche attive del lavoro, alla Formazione professionale e alle Pari opportunità, propone un modello di validazione delle competenze non formali che si caratterizza per consentire di perseguire con efficacia sia gli obiettivi aziendali sia la crescita del lavoratore generando una sinergia continua.

Gli obiettivi di progetto sono:

1. dimostrare il funzionamento, l'efficacia e la convenienza del modello di sviluppo basato sulla valorizzazione delle risorse umane, rispetto allo sviluppo professionale individuale e all'inserimento di lavoratori diversamente abili e “over 45”;
2. promuovere e sostenere i mutamenti strutturali del sistema secondo la logica dell'apprendimento permanente: formazione individualizzata, percorsi professionali individualizzati abbinati al bilancio di competenze, consulenza alle aziende;
3. diffondere informazioni sull'intervento e favorire l'applicazione di questo modello ad altre realtà imprenditoriali del territorio.

Il Progetto “Investing in People” prevede:

- la sperimentazione diretta nelle aziende partner del modello di VPL, consistente nella ricognizione, valutazione e validazione delle competenze formali, non formali e informali di lavoratori disabili e “over 45”, in funzione dei fabbisogni professionali e formativi delle aziende e dello sviluppo professionale dei lavoratori;
- la progettazione di eventuale formazione individualizzata dei lavoratori beneficiari e la sua realizzazione;
- il trasferimento della metodologia di validazione ai Centri per l'Impiego provinciali a scopo di erogazione del servizio alle aziende, tramite formazione degli operatori e implementazione diretta del modello e trasferimento delle prassi al sistema attraverso il coinvolgimento diretto dei partner, dei referenti di Rete e dei referenti dei soggetti destinatari di mainstreaming;
- un'intensa campagna di comunicazione, comprendente azioni di promozione del progetto, illustrazione del modello di validazione e diffusione costante dei risultati, che mirava alle diverse tipologie di interlocutori ed iniziative ed è stata condotta anche attraverso la realizzazione di talk-show televisivi ed eventi di diffusione tematici.

La sperimentazione del modello di VPL prevede un percorso di ricostruzione, messa in trasparenza e valutazione delle competenze, anche non formali e informali, possedute dai lavoratori beneficiari. Le prime due fasi sono attuate tramite la compilazione di un portfolio e la produzione di “prove” (evidenze) e la valutazione viene effettuata da un team di assessment predefinito, costituito da un supervisore, un tutor dei lavoratori e un assessor interni all'azienda e un assessor esterno.

La valutazione si basa su “indicatori di competenza” riferiti ai profili professionali specifici dell'azienda. Profili e indicatori vengono elaborati e definiti, prima della fase rivolta ai lavoratori e in condivisione con il management aziendale, tramite osservazione diretta sul lavoro. L'intera procedura si conclude con la stesura di un “Piano di Sviluppo Individualizzato” dei singoli

beneficiari, condiviso fra questi e il management, con validazione delle competenze risultanti possedute.

Da un punto di vista di processo il modello di VPL si suddivide in 5 fasi, riferibili tutte sia al lavoratore che all'azienda:

1. assunzione dell'impegno,
2. ricognizione,
3. valutazione,
4. sviluppo,
5. implementazione.

La prima fase "Assunzione dell'impegno", pur coinvolgendo il lavoratore con l'adesione volontaria alla procedura di validazione, è rivolta principalmente all'azienda, quale realtà produttiva che si mette in gioco in termini di organizzazione, risorse ed obiettivi di crescita. I passaggi interni riguardano quindi in primo luogo, la consapevolezza degli impegni e delle responsabilità, degli obiettivi di sviluppo, dei meccanismi di cambiamento che la procedura potrà attivare e l'analisi della situazione di partenza, come base per lo svolgimento adeguato delle attività. In termini concreti la fase riguarda l'acquisizione del commitment dall'azienda, l'adesione volontaria dei lavoratori, la descrizione della struttura aziendale.

La seconda fase "Ricognizione", comprende la rilevazione delle competenze aziendali e di quelle individuali e si concretizza nell'osservazione diretta del lavoro in azienda e nella compilazione del portfolio da parte dei lavoratori. In questa fase viene attuata di fatto la rilevazione dell'esistente, da un lato, definendo le competenze aziendali utilizzate nella pratica e desiderate dal management e sintetizzandole nel profilo professionale standard. Portando alla luce, dall'altra, tutte le competenze possedute dai lavoratori e derivate, in particolare, dagli apprendimenti acquisiti sul lavoro e nelle attività di vita quotidiana. Come l'azienda viene supportata nel valutare i propri obiettivi tenendo conto dello sviluppo dei lavoratori, allo stesso modo questi vengono sostenuti nel valutare le competenze emerse, non solo in funzione del proprio sviluppo ma anche di quello dell'azienda.

La terza fase "Valutazione", comprende la definizione degli indicatori di competenza, la valutazione delle competenze e la definizione di quelle validabili o migliorabili attraverso la formazione. In questa fase del processo viene quindi definito lo standard che renderà possibile la valutazione e vengono messi in trasparenza gli apprendimenti pregressi. Vengono anche definiti i fabbisogni formativi dell'azienda e i relativi obiettivi formativi per i lavoratori, rendendo formali le competenze possedute dai lavoratori e permettendone la valorizzazione.

La quarta fase "Sviluppo", riguarda la pianificazione della valorizzazione stessa, ottenuta attraverso la stesura del Piano di Sviluppo Individualizzato e la progettazione e realizzazione della formazione "su misura". E' in questo passaggio che gli obiettivi di sviluppo dei lavoratori si collegano di fatto a quelli dell'azienda, anche attraverso la possibilità di ulteriore apprendimento.

La quinta fase "Implementazione", chiude il processo riportando l'accento sull'azienda. L'azienda valuta in quest'ultimo passaggio i risultati ottenuti con l'applicazione sperimentale del modello e ne decide l'eventuale acquisizione, valutando la validità della procedura in funzione delle politiche di gestione delle risorse umane, delle politiche formative e dei futuri obiettivi di crescita.

La struttura del modello mette in luce come sia di fatto costruita su un vero e proprio processo di orientamento, condotto in parallelo verso l'azienda e i lavoratori. Entrambi vengono infatti guidati in un percorso che mira alla consapevolezza del proprio potenziale e dei propri bisogni, alla rielaborazione dell'approccio e alla successiva definizione degli obiettivi di sviluppo. La base è peraltro la ricostruzione della realtà, che mette a confronto la rappresentazione iniziale, posseduta da lavoratori e azienda, con l'oggettività dei fatti. E' grazie a questa componente che il percorso acquista concretezza, portando a definire obiettivi realistici e raggiungibili e ad attivare meccanismi interni di cambiamento e di assunzione di responsabilità da parte dei lavoratori e dell'azienda. Questi sono inoltre soggetti attivi dell'intero processo, guidati con costanza all'acquisizione del metodo e verso l'autonomia.

Validazione delle competenze

Lo step conclusivo della procedura di VPL prevede la validazione delle competenze messe in evidenza, misurate e valutate sia attraverso l'assessment in azienda che l'assessment in uscita dalla formazione individualizzata. Nel modello sperimentale della procedura sono quindi attuate:

- la validazione delle competenze possedute dal lavoratore all'attuazione della procedura di VPL in azienda ed acquisite in precedenza (Validazione degli Apprendimenti Progressi),
- la validazione delle competenze acquisite dal lavoratore in uscita dal percorso formativo individualizzato, progettato sulla base delle unità ed indicatori di competenza, costituenti il profilo professionale di riferimento.

L'obiettivo della validazione è quello di riconoscere validità legale al prodotto finale della procedura di VPL, ovvero al documento di attribuzione delle competenze messe in trasparenza attraverso la procedura di assessment pre- e post-formazione individualizzata, affinché siano spendibili sul mercato del lavoro e all'interno del sistema formativo, con vantaggi sociali ed economici per l'intero sistema locale.

L'ipotesi sperimentale prevede:

- la validazione delle competenze pregresse e possedute dal lavoratore al momento dell'attuazione del VPL in azienda direttamente ad opera della Provincia, istituzione con competenze specifiche nel riconoscimento delle qualifiche acquisite tramite esperienze professionali e direttamente spendibili sul mercato del lavoro e nel sistema di formazione professionale;
- la validazione delle competenze acquisite in uscita dalla formazione individualizzata attraverso un attestato finale sperimentale di frequenza di percorso di riqualificazione per occupati e possesso delle relative competenze, strutturato in analogia agli attestati di qualifica in uso nel sistema della formazione professionale regionale.

Entrambe le validazioni sono precedute dall'assessment delle competenze realizzato secondo le modalità previste dal modello di VPL (metodologia e team di assessment), con l'integrazione di un referente regionale all'interno del team di assessment nella fase di assessment post-formazione.

Il modello di VPL mette al proprio centro l'individuo e i suoi percorsi lavorativi, professionali e di vita e lo conduce in un percorso di consapevolezza del loro "valore" (in effettivi termini economici) per la crescita personale e professionale. Attraverso la messa in trasparenza e validazione delle competenze supporta quindi innanzitutto la promozione globale della persona sostenendo un approccio attivo e progettuale verso lo sviluppo. La spinge inoltre a valutare la formazione

(implementazione delle competenze) come un investimento e i contesti lavorativi e di vita come luoghi di apprendimento.

L'ipotesi di un sistema di validazione stabile, quindi di una diffusione capillare dell'approccio proposto, lascia immaginare effetti moltiplicatori dei risultati di empowerment, una maggiore attenzione alla qualità dei contesti di vita e lavoro, un impulso a formarsi con costanza.

Il modello di VPL lega però il processo all'organizzazione aziendale, proponendo all'azienda un percorso analogo. Sviluppa appunto la consapevolezza di "quanto c'è" all'interno (le competenze "invisibili" e le risorse umane più diverse) e "passa" il metodo per analizzare con chiarezza l'organizzazione, i propri fabbisogni interni (professionali e formativi) e gli obiettivi di sviluppo, mostrando nei fatti e suggerendo usi diversi della procedura (gestione delle risorse umane, formazione individualizzata, individuazione di nuove figure professionali, ecc.). Anche nei confronti dell'azienda viene quindi effettuato lo stesso processo di qualificazione delle risorse e del contesto, lasciando che il possesso del metodo porti ulteriori sviluppi.

In questo processo l'azienda e i lavoratori vengono poi guidati verso la stessa direzione, producendo un'azione reciproca di rinforzo.

Per il sistema l'applicazione del VPL significa quindi attuare dal basso una politica di qualificazione delle risorse con ricadute contestuali e di rilievo per le politiche sociali, del lavoro e formative.

5. RIFERIMENTI PER LA COSTRUZIONE DEL MODELLO

La molteplicità e la varietà degli apprendimenti e dei saperi che le persone acquisiscono nel corso della propria vita – non solo all'interno dei contesti dell'istruzione formale – pongono in primo piano la necessità di dotarsi di strumenti informativi / consulenziali e valutativi congruenti, di volta in volta, con il tipo di apprendimento di cui si vuol dar conto.

L'integrazione di tutte le modalità di apprendimento, siano formali, non formali o informali e la valorizzazione degli apprendimenti permanenti mediante il loro riconoscimento, costituiscono gli assi centrali delle raccomandazioni dell'UE, di Organismi Internazionali quali il CEDEFOP.

Per procedere dunque ad una descrizione della competenza che sia nel contempo analitica e sintetica e che tenga conto degli indirizzi espressi a livello europeo e raccolti a livello nazionale è necessario avere ben chiari gli obiettivi della sua individuazione: innanzitutto la necessità di creare un sistema integrato in grado di dialogare, interagire e collaborare con la realtà socio-economica e di garantire agli individui l'effettiva possibilità di mettere in trasparenza le esperienze e le competenze acquisite.

La possibilità di certificare non solo titoli, ma nuclei di competenze, rappresenta la chiave di volta dell'innovazione. Per il sistema ciò è alla base della flessibilità dei percorsi formativi e di professionalizzazione e dell'integrazione tra i sistemi di apprendimento (scuola, università, formazione professionale, lavoro).

Questo approccio mette al proprio centro l'individuo e i suoi percorsi lavorativi, professionali e di vita e lo conduce in un percorso di consapevolezza del loro "valore" (anche in termini economici) per la crescita personale e professionale. Attraverso la messa in trasparenza e validazione delle competenze supporta quindi innanzitutto la promozione globale della persona sostenendo un approccio attivo e progettuale verso lo sviluppo. La spinge inoltre a valutare la formazione (implementazione delle competenze) come un investimento e i contesti lavorativi e di vita come luoghi di apprendimento.

L'ipotesi di un sistema di validazione stabile lascia immaginare effetti moltiplicatori dei risultati di empowerment, una maggiore attenzione alla qualità dei contesti di vita e lavoro, un impulso a formarsi con costanza.

Il percorso individuato lega peraltro il processo di validazione all'organizzazione aziendale, proponendo all'azienda un percorso analogo. Sviluppa appunto la consapevolezza di "quanto c'è" all'interno (le competenze "invisibili" e le risorse umane più diverse) e "passa" il metodo per analizzare con chiarezza l'organizzazione, i propri fabbisogni interni (professionali e formativi) e gli obiettivi di sviluppo. Anche nei confronti dell'azienda è possibile effettuare lo stesso processo di qualificazione delle risorse e del contesto, lasciando che il possesso del metodo porti ulteriori sviluppi. In questo processo l'azienda e i lavoratori vengono poi guidati verso la stessa direzione, producendo un'azione reciproca di rinforzo.

Per il sistema adottato significa quindi attuare dal basso una politica di qualificazione delle risorse con ricadute contestuali e di rilievo per le politiche sociali, del lavoro e formative.

Una delle sfide più importanti per le istituzioni educative e formative sarà quindi riuscire ad ottenere sistemi di valutazione più aperti, flessibili ed efficaci capaci di riconoscere le reali competenze delle persone, e successivamente saper "accettare" i cambiamenti che può provocare un nuovo sistema di validazione.

Agli individui in questo modo è offerta la possibilità di percorrere itinerari personalizzati di apprendimento, vedere valorizzate ed accreditate le competenze comunque acquisite nel percorso di vita, formazione e lavoro.

Prima di poter valutare e quindi certificare l'acquisizione di una serie di abilità è necessario però rendere visibili le competenze possedute dai soggetti – siano esse informali, non formali o formali – e successivamente riconoscerle come esemplificative di una conoscenza o di un “saper fare” stabile acquisito, e quindi certificabile. Si tratta, dunque, di percorrere un itinerario che faccia emergere le competenze indicative di una particolare acquisizione, per poi riconoscerle come adeguate, valutarle e infine certificarle.

E' perciò fondamentale costruire un sistema di certificazione delle competenze che consenta a chi sia in grado di dimostrarne il possesso, di non ripercorrere i corrispondenti itinerari di apprendimento, ma di fruire in modo flessibile di opportunità formative trasversalmente ai sub-sistemi scuola/formazione professionale/lavoro.

Il tema della validazione dell'apprendimento non formale e informale si inserisce in quello più ampio del lifelong learning mediante il quale si sottolinea che l'apprendere non si esaurisce con l'uscita da percorsi di istruzione e formazione istituzionali, ma continua lungo tutto l'arco della vita di un individuo.

L'approccio lifelong learning riconosce l'esistenza di una varietà di forme di apprendimento che hanno luogo dentro e fuori i contesti istituzionali e il fatto che ciascun individuo necessita di continuare ad imparare all'interno dei vari contesti in cui vive, lavora, fa volontariato, ecc. Per supportare i cittadini, i teorici dell'approccio al lifelong learning enfatizzano la necessità di integrare i percorsi di formazione formale con le esperienze di apprendimento non formale e informale, attribuendo a queste ultime pari dignità in quanto qualsiasi esperienza di apprendimento costituisce un'occasione di sviluppo del sé e delle capacità dell'individuo.

Da secoli "l'andare a bottega" è stato un modo per tramandare ai giovani l'apprendimento di una professione. Non era mai servita una attestazione. Successivamente con l'avvento della scuola pubblica obbligatoria e con gli istituti professionali la centralità dell'apprendimento e della formazione è stata affidata all'istruzione.

La normativa italiana ha affidato negli ultimi anni un ruolo importante al contratto di apprendistato prevedendo che possa rivestire anche un ruolo di vera e propria formazione, che può essere opzionalmente scelto per assolvere all'obbligo formativo fino al raggiungimento della maggiore età. Ultimamente, rivalutando il ruolo formativo del lavoro in bottega, è stata riconosciuta la possibilità di realizzare parte del percorso formativo professionalizzante direttamente in azienda.

Il trasferimento di modelli di validazione e riconoscimento delle competenze comunque acquisite in questo contesto, dovrà tenere in considerazione il contesto di sperimentazione e quindi anche la tipologia di imprese a cui il progetto si riferisce.

Dall'attività di ricerca sono emersi riferimenti normativi, metodologici e di contesto che dovranno essere considerati quali punti di riferimento per la definizione del modello di riconoscimento e validazione degli apprendimenti, anche in considerazione delle sinergie realizzabili con gli altri progetti realizzati in partenariato (si veda il cap. 6) In particolare questi incidono su:

- Le modalità di descrizione e dettaglio della competenza.
- La necessità di riferirsi ad attività come elementi descrittivi dei processi aziendali e della declinazione delle competenze.
- L'utilizzo di classificazioni di settore e delle unità professionali nella definizione delle Unità di competenza.

- La trasferibilità della competenza sia relativamente a diversi contesti aziendali sia tra differenti sistemi (formazione, formazione e lavoro).
- Le procedure di riconoscimento e trasferimento dei crediti.
- Gli strumenti di rilevazione degli apprendimenti formali e informali.

Alcune criticità emergono tenendo conto che le aziende ragionano in termini di processi ed attività e pertanto l'ampiezza e la modalità di descrizione delle competenze dovranno essere tarate tenendo conto dell'esigenza di comprensibilità.

Nel declinare percorsi formativi per competenze, emerge l'utilità di fare riferimento all'unità formativa in termini di conoscenze ed abilità relative ad una competenza descritta con un'ampiezza il più possibile equivalente alle attività NUP poiché comprensibili per le imprese.

In tale ottica si considererà la competenza relativa ad una attività facente parte di un processo aziendale; nell'ambito formativo la competenza sarà anch'essa analogamente riferibile a processi con input e output misurabili.

Il modello dovrà pertanto presentare caratteristiche distintive quali:

- Una corretta declinazione rispetto al livello di ampiezza preso a riferimento e buona corrispondenza alle attività (da cui deriva la competenza) riportate nel NUP
- Un buon percorso di mappatura in termini di comprensibilità sia per il linguaggio delle imprese che per quello della formazione
- Buon inquadramento della trasferibilità poiché prevede la contestualizzazione della competenza rispetto a: area professionale, codice ATECO e processo aziendale
- Una elevata trasferibilità garantita dalla presenza degli elementi minimi previsti dal format contenuto nella proposta operativa della Regione Veneto per i progetti di linea A e di linea B.

Il modello dovrà prevedere l'individuazione della competenza descritta almeno in termini di conoscenze e abilità, evidenziando gli elementi di trasferibilità. La competenza potrà essere altresì dettagliata in termini di azioni e comportamenti che consentono da un lato un più facile riferimento al processo aziendale e dall'altro una più agevole individuazione degli elementi di autonomia e responsabilità nell'agire la competenza in situazione.

Secondo questo modello il profilo professionale personale, che comprende le diverse competenze individuate e rilevate, viene così descritto per aggregazione delle competenze riconosciute in possesso della persona. All'interno di questo profilo si potranno allora individuare segmenti riconducibili anche a diverse unità professionali, permettendo di evidenziare ove necessario caratteristiche di polifunzionalità associate al soggetto.

Il modello di declinazione della competenza dovrà risultare peraltro coerente con il modello EQF (quadro Europeo delle Qualifiche), che si pone l'obiettivo di una maggiore trasparenza, compatibilità e trasferibilità delle qualifiche acquisite; inoltre dovrà poter agevolare l'implementazione del Sistema Europeo dei Crediti per l'Istruzione e la Formazione Professionale (ECVET), che mira ad agevolare il trasferimento, il riconoscimento e l'accumulo dei risultati di apprendimento delle persone interessate ad acquisire una qualifica.

Le considerazioni fin qui esposte consentono di delineare una prospettiva progettuale che, confermando gli obiettivi iniziali, ed in linea con le finalità regionali, prevede la costruzione di un modello e di strumenti che consentano in fase di sperimentazione di indagare le competenze acquisite in ambito non formale, di nominarle e di descriverle, evidenziandone gli elementi di trasferibilità.

6. PARTENARIATI E SINERGIE PROGETTI COMPETENZE CONFCOMMERCIO E CONFARTIGIANATO

L'attività di ricerca si è svolta prendendo in esame quanto previsto a livello progettuale oltre che quanto reso disponibile dalla Regione Veneto in termini di documentazione e proposta operativa. Oltre a ciò si è anche ed in particolare considerata l'esigenza di rendere sinergici a seguito dell'approvazione da parte della Regione Veneto e come previsto dai partenariati, i progetti sulla formazione formale ASCOM e sulla formazione informale Unionservice. Proprio in relazione a tali sinergie tra progetti sono state fatte le seguenti valutazioni.

Considerato che:

- Il progetto di Ascom Padova tende a sviluppare strumenti per la certificazione delle competenze acquisite in ambito formale (Apprendistato, Fondi Interprofessionali e Formazione Imprenditoriale),
- Il progetto IVL tende a sviluppare strumenti per la certificazione delle competenze informali acquisite on the job (Apprendistato),
- Il progetto di Unionservice tende a sviluppare strumenti per la certificazione delle competenze informali,
- rilevato inoltre che il focus dei tre progetti sono sempre le competenze riconoscibili e spendibili nelle PMI,

emerge che è possibile sviluppare un modello comune di descrizione e rilevazione delle competenze, anche da utilizzare per proporsi alla Regione Veneto quali interlocutori privilegiati sul tema della certificazione delle competenze per le PMI, che può essere utilizzato anche per svolgere un ruolo di riferimento nei confronti dei sistemi dell'Istruzione e dell'Università.

Dal punto di vista operativo è possibile:

- Creare un modello comune per descrivere e rilevare le competenze nelle diverse situazioni sopra accennate quindi Formale, on the job, informale.
- Sviluppare set di strumenti e modalità di applicazione differenti per verifica delle competenze acquisite che pur rimandino ad uno stesso sistema descrittivo.

Sperimentare sia il modello di descrizione comune delle competenze trasversalmente ai tre progetti, sia gli strumenti e le modalità di verifica delle competenze acquisite consentirà di tendere alla finalità di arrivare ad un modello condiviso di certificazione. Tale modello potrà risultare adatto a tutti i settori e classi dimensionali d'impresa, con particolare sperimentazione e validazione per quanto relativo alle PMI.

Anche in risposta alla sollecitazione della Regione di creare sinergie tra i progetti, nelle opportune fasi di avanzamento intermedie potrà essere valutato il confronto con risultati di altri progetti sia del mondo delle imprese che dell'istruzione e Università.

BIBLIOGRAFIA E FONTI

ESPERIENZE, STUDI E BUONE PRATICHE

Adams, K. (1997) Interview with David McClelland. Reperito il 5 maggio 2010 www.orientamento.it/orientamento/8c.htm

C.C.I.A.A. BELLUNO (2005): Situazione del Turismo in provincia di Belluno, Giornate del turismo, 27 settembre.

C.K. Prahalad - Venkat Ramaswamy, The Future Of Competition, Harvard Business School Press, 2004

C.K. Prahalad- Gary Hamel, Competing For The Future, Harvard Business School Press, 1994

Cambridge Advanced Learner's Dictionary Online (2010), voci competence, competency, underlying

Certificazione delle competenze – sistema di certificazione delle competenze e di riconoscimento dei crediti formativi - Regione Lombardia

CERTISKILLS (ITALIAFORMA)- Dalla competenza alla certificazione - Creazione di modelli e strumenti per l'elaborazione di standard di competenze comuni e condivisi dal sistema "istruzione-formazione-lavoro":

- standard di competenza e standard formativi
- progettazione formativa basata su standard di competenze e standard formativi

CLIRO, Centro Linguistico dei Poli Scientifico-didattici della Romagna (2010). Competenze comunicative. Reperito il 2 giugno 2010 <http://www.c1iro.unibo.it/portale/equiparazione/livelli.asp>

COMUNITA' MONTANA AGORDINA (2005): "oal patto territoriale al/intesa pro-grammatica d'area".

COMUNITA' MONTANA DEL COMELICO E SAPPADA (2006): "Intesa pro-grammatica d'Area Comelico e Sappada (IPA). Proposta e documento pro-grammatico d'area 2005-2007. Elaborazione a cura di Euris.

Cordata nazionale EQUAL IN-TRAIN - Linee guida per la formazione sui luoghi di lavoro

Criteri e procedure per la certificazione ed il riconoscimento dei crediti ai fini dei passaggi tra i sistemi dell'Istruzione e della Formazione Professionale – Regione Umbria

Di Fabio A. (2003), Bilancio di competenze e orientamento formativo, Firenze, Giunti.

Documento approvato dalla Conferenza dei presidenti delle Regioni e delle Province autonome, 1 Agosto 2002

DOXA , Ciset, STUDIO TREND, MERCURY SRL (2001) "Il piano di promozione turistica per l'APT N. 1 - Dolomiti, Obiettivi, strategie e tattiche, Febbraio.

Espace de Femmes pour la Formation et l'Emploi (2000), Dalla biografia al progetto. Bilancio-portfoio di competenze, Torino, Rosenberg & Sellier.

Evangelista L. (2006). Le competenze. Cosa sono, come rilevarle, come si utilizzano nell'orientamento. Reperito il 5 maggio 2010 www.orientamento.it/orientamento/6d.htm

Evangelista L. (2008a). A summary of McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". Reperito il 5 maggio 2010 www.orientamento.it/orientamento/8b.htm

Evangelista L. (2008b). Alla ricerca della competenza. Reperito il 5 maggio www.orientamento.it/orientamento/8d.htm

Evangelista L. (2010a). Che cosa certifichiamo esattamente quando certifichiamo le competenze? Reperito il 23 maggio 2010 www.orientamento.it/orientamento/8i.htm

Evangelista L. (2010a). Il Sistema Toscano delle Competenze. Reperito il 20 maggio 2010 www.orientamento.it/orientamento/8f.htm

Evangelista L. (2010b). Perché e come certificare l'apprendimento non formale e informale.

Evangelista L. (2010b). Perché e come certificare l' apprendimento non formale e informale.

Evangelista L. (2010c). La certificazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali nella normativa della Regione Lombardia. Reperito il 23 maggio 2010 www.orientamento.it/orientamento/81.htm

GOBITTI G. (2005) "Una montagna tra identità e trasformazione. /Il monitoraggio e l'analisi del/e criticità della provincia di Belluno, Amministrazione provinciale di Belluno", Assessorato al Welfare.

Guichard J. e Huteau M. (2003), Psicologia dell'orientamento professionale, Milano, Raffaello Cortina.

Il sistema regionale delle qualifiche in Emilia Romagna:

- Il Repertorio delle Qualifiche Regionali in Emilia-Romagna
- Delibera della Giunta Regionale ER del 11/02/2008 n° 140

Indicazioni regionali per l'offerta formativa in materia di istruzione e formazione Professionale (art. 22, c. 4, l.r. n. 19/2007).

Industriali Veneto S.I.A.V., Competenze Per Lo Sviluppo, Franco Angeli, 2003

ISFOL (1989), Valutare l'investimento formazione, Milano, Angeli.

ISFOL (1993), La valutazione nel Fondo Sociale Europeo, Milano, Angeli.

ISFOL (1994), Competenze trasversali e comportamento organizzativo, Milano, Angeli.

Isfol, I contenuti per l'apprendistato, pag. 44-45, 2003

Isfol, Manuale di supporto per la definizione degli standard minimi delle competenze tecnico-professionali nel sistema della formazione tecnica superiore, 2003

Le Boterf G. (1994), De la competence. Essai sur un attracteur etrange, Paris, Editions d'Organisation.

Linee guida generali e legenda esplicativa delle componenti del certificato di competenze – Regione Toscana

Linee guida per la certificazione delle competenze in itinere e in uscita dai percorsi formativi formali – Regione Piemonte

Maria V. Sarao' - William Levati, Il Modello Delle Competenze, Franco Angeli, 2003

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". American Psychologist, 28(1), 1-14.

Michael Hammer - James Champy, Reengineering The Corporation, Harper Collins Publishers, 1993

Michael E. Porter, Competitive Advantage, The Free Press, 1985

Michel S. (1993), Sen et contresens des bilans de competens, Paris, Editions Liaisons.

Modelli innovativi per la certificazione delle competenze e dei crediti (ATI EAP-SERINTEL) - il modello per la filiera apprendistato

Patto di sviluppo del distretto produttivo turistico delle Dolomiti bellunesi, Legge Regionale 4 aprile 2003 n. 8, Belluno, febbraio.

Peter F. Drucker, Managing In The Next Society, T.T St. Martin's Griffin, 2002

Progetto Equal "Investing in people" www.equalmacerata.it

Progetto EQUAL ART

REAR WINDOW - TRANSPARENT QUALIFICATIONS IN THE ENGINEERING SECTOR - http://www.projectrearwindow.com/ita/rw_progetto.aspx Modello di valutazione e validazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali:

- analisi dei sistemi delle qualifiche

- modellazione e applicazione del dispositivo di comparazione e traduzione delle qualifiche
- modellazione e applicazione del dispositivo di validazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali

REGIONE AUTONOMA FRIULI VENEZIA GIULIA, DIREZIONE CENTRALE LAVORO, FORMAZIONE, UNIVERSITÀ, RICERCA, Apprendistato Professionalizzante – Repertorio dei profili formativi – Gli standard regionali, Comparto Credito e Finanza, 2006

REGIONE AUTONOMA FRIULI VENEZIA GIULIA, DIREZIONE CENTRALE LAVORO, FORMAZIONE, UNIVERSITÀ, RICERCA, Apprendistato Professionalizzante – Repertorio dei profili formativi – Guida alla lettura degli standard regionali, 2006

REGIONE AUTONOMA FRIULI-VENEZIA-GIULIA, DIREZIONE CENTRALE LAVORO, FORMAZIONE, UNIVERSITÀ, RICERCA, Regolamento dell'Apprendistato Professionalizzante, 2006

<http://www.regione.fvg.it/rafvfg/istruzione/dettaglio.act?dir=/rafvfg/cms/RAFVG/AT2/ARG2/FOGLIA5>

REGIONE DEL VENETO, GIUNTA REGIONALE, Azione A. Individuazione del modello e degli standard formativi. Direttiva 2005. Proposte di classificazione dei gruppi di qualifica e del format per la descrizione dei moduli formativi e delle UFC. www.admin.apprendiveneto.it

REGIONE EMILIA ROMAGNA, Il sistema regionale delle qualifiche in Emilia Romagna www.emiliaromagmasapere.it

Regione Lombardia (2008). Decreto Dirigenziale 30 luglio 2008, n.8486 Adozione del quadro regionale degli standard professionali della Regione Lombardia

Regione Lombardia (2008). Decreto Dirigenziale 30 luglio 2008, n.8486 Adozione del quadro regionale degli standard professionali della Regione Lombardia

Regione Lombardia (2008). Deliberazione Giunta Regionale 13 febbraio 2008, n. 8/6563.

Regione Lombardia (2010). Decreto Dirigenziale 1 aprile 2010, n.3337. Modello di certificazione delle competenze acquisite in ambito non formale e informale. Attuazione guidata in due aree professionali.

Regione Lombardia; Unioncamere Lombardia; Camera Di Commercio Industria Artigianato E Agricoltura Pavia; Associazione Artigiani Di Pavia; Cna Di Pavia; Unione Liberi Artigiani Pavia, La Costruzione Del Mercato Delle Competenze Per Le Imprese Artigiane: Un Progetto Pilota Per Il Settore Meccanico, 1999

REGIONE TOSCANA, DIREZIONE GENERALE DELLE POLITICHE FORMATIVE E DEI BENI CULTURALI, SETTORE FSE E SISTEMA DELLA FORMAZIONE E DELL'ORIENTAMENTO, Sistema regionale delle competenze, 2004

REGIONE TOSCANA, DIREZIONE GENERALE DELLE POLITICHE FORMATIVE E DEI BENI CULTURALI, SETTORE FSE E SISTEMA DELLA FORMAZIONE E DELL'ORIENTAMENTO, Standard regionali per la descrizione, la formazione, il riconoscimento e la certificazione delle competenze, 2008 www.rete.toscana.it/sett/orient/fp/standardregionali_040208.pdf

Reperito il 20 maggio 2010 www.orientamento.it/orientamento/8g.htm

Reperito il 20 maggio 2010 www.orientamento.it/orientamento/8g.htm

Richard Normann, *La Gestione Strategica Dei Servizi*, Etas Libri, 1985

Richard Normann, *Le Condizioni Di Sviluppo Dell'impre-sa*, Etas Libri, 1987

Roger S. Pressman, *Principi di ingegneria Del Software (Software Engineering: A Pratictioner's Approach)*, Mc Graw Hill, 1989

Selvatici A. e D'Angelo M.G. (a cura di) (2000), *Il di competenze*, Milano, Angeli.

Sperimentare una didattica per competenze - Laura Doddis - Carlo Favaretto

Super D.E. (1973), *La psicologia degli interessi*, Torino, EP.

Thomas A. Stewart, *La Ricchezza Del Sapere*, Ponte Alla Grazie, 2002

Thomas H. Davenport - Lourence Prusak, *Working Know-ledge*, Harvard Busuness School Press, 2000

Tom De Marco, *Structured Analysis And System Specifi-cation*, Prentice-Hall Inc., 1979

Tom Lloyd- Karl Erik Sveiby, *La Gestione Del Knowhow*, Franco Angeli, 1986

Trentini G. (a cura di) (2000). *Manuale del colloquio e dell'intervista*, Torino, UTET.

Unioncamere-Ministero Del Lavoro, *Sistema Informa-tivo Excelsior 2003, Le Previsioni Occupazionali E I Fabbisogni Professionali Per Il 2003*, 2003

University of Ottawa (2010). *Dictionary of Competencies*, reperito il 5 maggio 2010

Wikipedia (2010). -V, reperito il 5 maggio 2010 <http://en.wiktionary.org/wiki/-y>

RIFERIMENTI NORMATIVI

Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)

D.lgs. n. 76 del 15/04/2005 e s. m. e i. – G.U. n. 103 del 05/05/2005 recante:“Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'art. 2 c. 1 , lettera C, della legge 28/03/2003 N. 53”.

DECRETO interministeriale 10 ottobre 2005 - Approvazione del modello di libretto formativo del cittadino

Glossario Regione Veneto dgr 1758

Legge n. 133 del 6 agosto 2008, art. 23, "Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria" Modifica alla disciplina del contratto di apprendistato

Legge regionale N. 3 del 13 marzo 2009 - Disposizioni in materia di occupazione e mercato del lavoro.

Quadro sinottico Regione Veneto

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente

RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO sull'istituzione del sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)

Regione Veneto - UNA PROPOSTA OPERATIVA

Relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010"

SITOGRAFIA - LINK

www.collegamenti.org	Piemonte - Vetrina Regionale dei Profili di competenze tecnico-professionali Standard
http://www.regione.piemonte.it/formaz/competenze/index.htm	Piemonte - Competenze e standard formativi
http://www.ricercatrova.it/FORMAZIONE/Analisi-pr/Dizionario/index.htm	Dizionario di Competenze
http://www.emiliaromagnasapere.it/istruzione-e-formazione-approfondimenti/menu_sistema_qualifiche	Il sistema delle qualifiche in Emilia Romagna
http://www.deseco.admin.ch	DeSeCo - Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations

http://www.enic-naric.net/index.aspx	The NARIC Network (National Academic Recognition Information Centres)
http://www.oecd.org	PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)
http://glossario.ciofs-fp.org	Glossario CIOFS-FP
http://www.provincia.cremona.it/servizi/formazione	Provincia di Cremona – I Crediti formativi
http://www.regione.emilia-romagna.it/wcm/ERMES/Canali/istruzione/certificazione_dell_e_competenze.htm	Regione Emilia Romagna – Certificazione delle competenze
http://www.emiliaromagnasapere.it/istruzione-e-formazione-approfondimenti/menu_sistema_qualifiche	Emilia Romagna - Il sistema delle qualifiche
http://www.projectrearwindow.com/ita/rw_progetto.aspx	Leonardo da Vinci - Progetto Rearwindows
http://www.certiskills.net	Leonardo da Vinci – Progetto Certiskills
www.equalmacerata.it	Progetto Equal “Investing in people”