

## Learning outcomes and certification processes of competences developed in non formal settings

### Learning Learning outcomes e processi di certificazione delle competenze nell'ambito del non formale

---

Daniela Robasto<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Torino*, [daniela.robasto@unito.it](mailto:daniela.robasto@unito.it)

#### Abstract

---

It is difficult to imagine how current challenges can be solved without an investment in adult education, but company contacts would need to better understand the benefits that could result from employee participation in different types of training activities. However, these benefits cannot be based on naive and simplistic models of Return on Investments given by the relationship between operating result and invested capital. The research that examines the outcomes of non-formal training in terms of learning outcomes is still scarce and the most recent ministerial operational guidelines (2021) aimed at supporting the certification processes of skills in the non-formal and informal sectors are still in a phase of first application. This contribution analyzes how a planning for learning outcomes could instead be particularly useful in the world of continuous training to give greater evidence of learning outcomes in adults, make the outcomes of continuous training more easily monitored and assessed and support its usability in terms of certification processes to date of lukewarm appeal.

Keywords: learning outcomes; evaluation; skills certification; adult learning.

#### Sintesi

---

Risulta difficile immaginare come le sfide attuali possono essere risolte senza un investimento nella formazione degli adulti ma i referenti aziendali avrebbero bisogno di comprendere meglio i benefici che potrebbero derivare dalla partecipazione dei dipendenti a diversi tipi di attività formative. Tali benefici non possono tuttavia rifarsi a modelli ingenui e semplicistici di *Return on Investments* dato dal rapporto tra risultato operativo e capitale investito. La ricerca che esamina gli esiti della formazione non formale nei termini di learning outcomes è ancora scarsa e le più recenti linee operative ministeriali (2021) volte a supportare i processi di certificazione delle competenze nell'ambito del non formale e informale sono ancora in una fase di prima applicazione. Il presente contributo analizza come una progettazione per learning outcomes potrebbe invece essere particolarmente utile al mondo della formazione continua per dare maggior evidenza dei risultati dell'apprendimento nei soggetti adulti, rendere più facilmente monitorabili e valutabili gli esiti della formazione continua e supportarne la spendibilità nei termini di processi certificativi ad oggi di tiepido appeal.

Parole chiave: learning outcomes; valutazione; certificazione delle competenze; apprendimento degli adulti.

## 1. Learning outcomes nella formazione continua

Se nell'ambito della formazione universitaria, il concetto di learning outcomes (LO), seppur con una certa cautela, inizia a prendere piede almeno a livello istituzionale, nell'ambito della formazione continua rivolta agli adulti, la progettazione e valutazione nei termini di LO appare ancora distante da una concreta applicazione. I learning outcomes possono essere definiti come *risultati dell'apprendimento*, ossia la definizione puntuale di cosa una persona (studente, formando, destinatario della formazione, etc.) dovrebbe conoscere, comprendere e/o essere in grado di fare al termine di un processo di apprendimento. Tendenzialmente per essere considerati tali, i LO dovrebbero essere relativi ad una specifica unità di apprendimento ed essere valutabili (Felisatti & Serbati, 2015), oltretutto valutati con sistemi validi e affidabili.

Il costrutto dei learning outcomes non si discosta di molto da un puntuale processo di definizione e operazionalizzazione degli obiettivi di apprendimento, se questi vengono intesi come comportamenti terminali attesi nel formando al termine di un intervento formativo (Coggi & Notti, 2002, Pellerey, 2006, Robasto, 2017), tuttavia rispetto al concetto di obiettivo, quello di LO ha un duplice vantaggio: da un lato enfatizza maggiormente il fatto che vada individuato *un risultato nel formando* e che quindi vada fatto un ragionamento ipotetico sul consuntivo dell'azione formativa nel formando, dall'altro sottolinea l'ancoraggio al contenuto specifico delle unità di apprendimento. Tali aspetti potrebbero avere una certa rilevanza nel superare alcuni ostacoli che la progettazione per obiettivi non è riuscita a superare: ossia il rischio di una definizione generica degli obiettivi formativi, la confusione tra obiettivi di apprendimento e obiettivi formativi intesi come azioni didattiche (Mager, 1989), l'impossibilità di progettare strumenti di valutazione validi, non essendo chiarito in modo definito l'oggetto di valutazione. La teoria dell'allineamento costruttivo (Biggs, 2003), ha peraltro illustrato come la progettazione di un percorso formativo per LO possa ottimizzare le condizioni per la qualità dell'apprendimento, favorendo il controllo di coerenza della strutturazione interna del percorso, permettendo cioè più facilmente l'accertamento che le modalità di insegnamento e quelle di valutazione siano allineate (Serbati & Zaggia, 2012).

Biggs (2011) sottolinea come durante la progettazione di un corso, nell'ambito della definizione dei learning outcomes, sia necessario compiere alcune azioni specifiche: da una parte stabilire il *tipo di conoscenza* che deve essere coinvolta nel risultato, dall'altra selezionare gli *argomenti* da insegnare, per arrivare poi a decidere il livello desiderabile per determinati destinatari (Pedone & Ferrara, 2020). Riflettere sul *tipo di conoscenza* coinvolta nel risultato di apprendimento e il *livello di raggiungimento desiderabile* nei destinatari potrebbe condurre da un lato a individuare i processi cognitivi sottesi ad obiettivi di apprendimento e learning outcomes e dall'altro a definire i criteri di valutazione per controllare che il livello di raggiungimento ipotizzato si sia manifestato.

Se si analizzano gli esiti di alcune ricerche condotte nell'ambito della formazione continua degli adulti (Cerasoli et al., 2018; Coetzer, Susomrith, & Ampofo, 2020), si può notare come la progettazione nei termini di LO sia ancora un traguardo da raggiungere e, a livello italiano, come gli stessi fondi che sovvenzionano la formazione continua degli adulti in servizio non sempre abbiano preso in carico tali istanze nei loro formulari di raccolta delle domande di finanziamento (Robasto, 2021). Peraltro, la stessa progettazione della formazione per *competenze, conoscenze ed abilità*, più volte richiamata ed auspicata in

*linea generale*, sia dalle linee guida ministeriali a supporto dei processi certificativi<sup>1</sup>, sia dai format utilizzati per la definizione degli standard di qualificazione (Figure 1 e 2), non sempre si aggancia facilmente ai learning outcomes così come sopra delineati, anzi frequentemente si traduce in una *qualificazione per competenze non situata* (sic!) e ciò purtroppo determina che fondi, providers o agenzie formative si indirizzino essi stessi verso una formazione poco ancorata ad esiti contestualizzati e dunque non solo difficilmente valutabili ma anche di tiepido appeal sia per gli imprenditori sia per i lavoratori (Baumeler & Lamamra, 2018; Cottrel, 2010).

Ad oggi il punto di ormeggio utilizzato per la definizione di un linguaggio comune alla base dei processi certificativi è rappresentato dall'Atlante del lavoro e delle qualificazioni<sup>2</sup>. È organizzato in tre sezioni: *Atlante Lavoro*, *Atlante e Qualificazioni* e *Atlante e Professioni*. La descrizione dei contenuti del lavoro proposta nell'*Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni* è consultabile attraverso uno schema di classificazione ad albero che, a partire dai rami principali costituiti dai Settori economico-professionali (SEP), via via identifica all'interno di essi i principali Processi di lavoro a loro volta suddivisi in Sequenze di processo e Aree di attività (ADA). L'ADA contiene la descrizione delle singole attività che la costituiscono, i prodotti e i servizi attesi nonché i riferimenti ai codici statistici delle classificazioni ISTAT relative alle attività economiche e alle professioni (Figura 1).

**ADA.02.02.05 (ex ADA.2.144.426) - Produzione artigianale di prodotti di pasticceria**

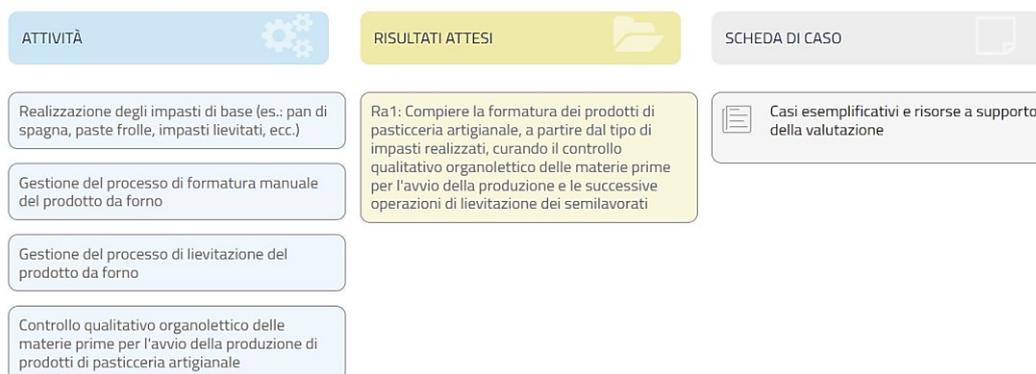


Figura 1. Dettaglio dell'Area di Attività Produzione artigianale di prodotti di pasticceria (da INAPP).

Più specificatamente *L'Atlante e Qualificazioni* contiene invece il *Repertorio Nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle Qualificazioni professionali* che rappresenta il quadro di riferimento in Italia per la certificazione delle competenze. Il Repertorio Nazionale è costituito da tutti i repertori dei titoli di istruzione e formazione, e delle Qualificazioni professionali rilasciati in Italia da un Ente titolare o rilasciati in esito ad un contratto di Apprendistato. La *sezione Formazione professionale regionale e IFTS* contiene le qualificazioni della formazione regionale, del Quadro Nazionale delle Qualificazioni Regionali (QNQR) e dell'Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS).

<sup>1</sup> D.M. 5 gennaio 2021.

<sup>2</sup> <https://atlantelavoro.inapp.org/index.php>.

Campi di progettazione dello Standard	Elementi dello Standard di qualificazione
Qualificazione	Operatore specializzato pasticceria
Competenza 1	Definire e pianificare le fasi del processo di lavorazione sulla base delle istruzioni ricevute
Area di Attività	ADA.02.02.02 (ex ADA.2.143.422) Produzione industriale di pasticceria e prodotti dolci da forno associate
Risultato Atteso 1	Ra1: Compire la calibrazione e la formatura dei prodotti dolci da forno e di pasticceria, a partire dal tipo di impasti realizzati, curando le operazioni della lievitazione dei semilavorati e provvedendo alla pulizia e manutenzione dei macchinari utilizzati per la produzione
Conoscenze associate alla Competenza 1	Attrezzature specifiche Normative di igiene e sicurezza sul lavoro e salvaguardia ambientale di settore Normative e dispositivi igienico-sanitari nei processi di preparazione e vendita Terminologie tecniche di settore Processi e cicli di lavoro della produzione di pasticceria Tecniche di comunicazione organizzativa
Abilità associate alla Competenza 1	Utilizzare le istruzioni per predisporre autonomamente le diverse attività Applicare criteri di pianificazione e organizzazione delle attività da eseguire e dell'ambiente lavorativo nel rispetto delle norme di sicurezza, igiene e salvaguardia ambientale specifiche di settore Applicare metodiche e tecniche per la gestione dei tempi di lavoro Adottare procedure a supporto del miglioramento continuo degli standard di risultato

Figura 2. Esempio di unità di competenza estratta da una qualificazione professionale di un Repertorio Regionale<sup>3</sup> QNQR. Come si può notare il risultato atteso (Ra1) contiene implicitamente non uno bensì numerosi learning outcomes; le conoscenze e le abilità associate alla competenza non sono specifiche e non risultano coerentemente indirizzate al raggiungimento del risultato atteso. L'abilità "Adottare procedure a supporto del miglioramento continuo degli standard di risultato" parrebbe più un'azione che non un'abilità.

Campi di progettazione dello Standard	Elementi dello Standard di qualificazione
Qualificazione	Gestore agriturismo
Competenza 1	Essere in grado di effettuare la gestione commerciale di un agriturismo
Area di Attività	Attività dell'ADA.01.02.01 (ex ADA.1.266.914) Gestione dell'attività di agriturismo e di enoturismo associate

<sup>3</sup> Si veda la scheda di qualificazione consultabile su [https://atlantelavoro.inapp.org/dettaglio\\_profilo.php?id\\_profilo=3621&codice\\_repertorio=SR](https://atlantelavoro.inapp.org/dettaglio_profilo.php?id_profilo=3621&codice_repertorio=SR).

Risultato Atteso 1	Organizzare gli eventi di promozione dell'agriturismo, in base alle logiche progettuali e alle linee di indirizzo preventivamente tracciate, gestendo le visite guidate nei luoghi di coltivazione e produzione, le attività ricreative e le degustazioni dei prodotti aziendali e extra-aziendali, anche ai fini della diffusione della conoscenza dei prodotti e delle caratteristiche del territorio
Conoscenze associate alla Competenza 1	Strategie promozionali Organizzazioni turistiche (tour operator) Organizzazione alberghiera Mercato pubblicitario Marketing turistico Elementi di contabilità alberghiera Contabilità e gestione dei costi Adempimenti e scadenze fiscali
Abilità associate alla Competenza 1	Applicare tecniche promozionali Applicare tecniche per analisi domanda del mercato Applicare tecniche di segmentazione della clientela Applicare tecniche di budgeting Applicare tecniche di fidelizzazione della clientela Applicare tecniche di analisi di dati di mercato Applicare tecniche di analisi della concorrenza Applicare tecniche contabili Applicare procedure di registrazione documenti contabili Applicare criteri di valutazione offerte

Figura 3. Esempio di unità di competenza estratta da una qualificazione professionale di un Repertorio Regionale<sup>4</sup>. Anche in questo caso il risultato atteso (Ra1) contiene implicitamente non uno bensì numerosi learning outcomes; le conoscenze e le abilità associate alla competenza non sono specifiche e risultano non del tutto indirizzate al raggiungimento del risultato atteso. Le abilità sono tutte sbilanciate sul processo applicativo senza alcun riferimento esplicito a processi cognitivi di ordine superiore (ad esempio il valutare e il creare che risulterebbero particolarmente utili per il profilo in oggetto).

Come si può notare nei pochi esempi di qualificazione qui riportati<sup>5</sup>, nel passare da una descrizione standard dei processi di lavoro, alla descrizione delle aree di attività (AdA) coinvolte, fino a giungere alle conoscenze e abilità reputate necessarie per costruire una determinata unità di competenza professionale, sembrano perdersi di vista i risultati di apprendimento attesi che invece risultano dirimenti nel definire e nel descrivere il possesso di una qualifica<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> [https://atlantelavoro.inapp.org/dettaglio\\_profilo.php?id\\_profilo=1935&codice\\_repertorio=SR](https://atlantelavoro.inapp.org/dettaglio_profilo.php?id_profilo=1935&codice_repertorio=SR).

<sup>5</sup> Il lettore potrà autonomamente verificare tale impostazione consultando numerose altre schede di qualificazione presenti su [https://atlantelavoro.inapp.org/atlante\\_repertori.php](https://atlantelavoro.inapp.org/atlante_repertori.php).

<sup>6</sup> I learning outcomes sembrano in parte ritornare nelle *schede di caso* che poco per volta stanno popolando Atlante Lavoro e che dovrebbero guidare la costruzione del disegno valutativo; in alcune schede di caso ad oggi consultate sembra tuttavia esserci confusione tra i compiti criteriali, livelli di

## 2. Il ruolo dei Learning outcomes nei dispositivi di valutazione e certificazione delle competenze

L'immenso lavoro svolto a livello nazionale e regionale nel mettere a punto repertori di qualificazione standard<sup>7</sup> agganciati a processi di lavoro e aree di attività, seppur presenti ancora mancanze notevoli<sup>8</sup> ed elementi critici di carattere progettuale, può rappresentare comunque una base da cui partire per il consolidamento dei processi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze nell'ambito del non formale e informale.

Va detto che da una fase in cui si prevedeva a livello normativo la possibilità di individuare, validare e certificare competenze nell'ambito del non formale e informale (L. n. 92/2012; D.Lgs. n. 13/2013) senza di fatto poter contare su un linguaggio standard, passando per una fase in cui ognuno costruiva il proprio linguaggio definendolo standard certificabile, si sta ora, poco alla volta, giungendo alla definizione e alla pubblica consultazione e referenziazione di tale linguaggio. Contestualmente, dal gennaio 2021<sup>9</sup>, si sono chiariti più specificatamente i requisiti operativi per l'IVC ed oggi la formazione continua, finanziata o meno, sta volgendo sempre più lo sguardo verso la richiesta di un'attestazione degli apprendimenti trasparente e spendibile (ANPAL, 2018; 2020).

È ovvio che la messa a regime di tali istanze comporti necessariamente una fase di rodaggio e adattamento e se questa sarà contestualmente supportata da processi di ricerca e sperimentazione sul campo, si può ipotizzare un percorso volto al miglioramento non solo dei linguaggi ma anche dei processi e dei metodi a supporto dell'IVC.

Il Report *Adult Learning in Italy. What role for training funds?* (OECD, 2019a), fin dalle battute iniziali (Executive Summary) ha esplicitato quali siano le istanze di una formazione continua di buona qualità cui i fondi per la formazione continua debbano tendere “[...] good quality: for example by streamlining quality monitoring procedures; strengthening skills certification; fostering a healthy competitive environment among Training Funds; strengthening the information system; and evaluating the impact of training more systematically” (OECD, 2019a, p. 14). Due temi tra quelli citati ci paiono di peculiare affondo pedagogico i processi di rafforzamento della certificazione delle competenze e la valutazione dell'impatto della formazione in modo più sistematico. Pare tuttavia evidente che senza il superamento di alcune criticità richiamate nel paragrafo precedente, il raggiungimento di alti standard qualitativi nei processi formativi e certificativi dell'ambito del non formale risulti discutibile.

A livello di standard di qualificazione in ambito formale, infatti, definire un risultato atteso ampio, che comprenda al proprio interno molteplici learning outcomes, potrebbe non essere

---

competenza e risultati attesi. Si veda a titolo esemplificativo [https://atlantelavoro.inapp.org/dettaglio\\_ada.php?id\\_ada=426&id\\_sequenza=144&id\\_processo=52](https://atlantelavoro.inapp.org/dettaglio_ada.php?id_ada=426&id_sequenza=144&id_processo=52).

<sup>7</sup> <https://www.edaforum.it/sites/default/files/Certificaz-Competenze%20-%20slide%20%2006.03.18.pdf>.

<sup>8</sup> Ad oggi – aprile 2022 – vi sono repertori regionali che presentano un numero di qualificazioni ridotto, con aree produttive fortemente presenti nel territorio alle quali non corrisponde alcuno standard di qualifica. Si vedano le differenze sui repertori regionali ([https://atlantelavoro.inapp.org/atlante\\_repertori.php](https://atlantelavoro.inapp.org/atlante_repertori.php)).

<sup>9</sup> D.M. 5 gennaio 2021.

questione particolarmente rilevante<sup>10</sup>, considerando che per il raggiungimento di una qualifica occorrono tendenzialmente centinaia, se non migliaia di ore di formazione.

Se invece ci si sposta sull'ambito del non formale e si pensa, ad esempio, che la durata media delle azioni formative rendicontate sui conti di sistema della maggior parte dei fondi interprofessionali non superi le 30 ore di formazione, si può comprendere come scorporare learning outcomes specifici su cui l'azione formativa insiste, risulti la *conditio sine qua non* per poter avviare processi valutativi, prima ancora che certificativi, validi.

Nella condizione di poter partire da repertori standard completi, per le azioni formative di breve durata sarà dunque rilevante la *selezione* delle parti dello standard che si prenderanno a riferimento.

Tale selezione è da intendersi non solo nei termini di selezione della singola Unità di Competenza (UC) ma anche scegliendo, all'interno della stessa UC, *una porzione* del risultato atteso. Dal punto di vista formativo occorrerà inoltre selezionare le conoscenze e le abilità ad esso associate, scartando quelle non direttamente coinvolte. Contestualmente risulterà necessario formulare gli obiettivi di apprendimento dell'azione formativa e i learning outcomes valutabili (Figura 4). In caso di valutazione positiva, con superamento di prove specifiche, quella *porzione di standard* potrà essere soggetta al processo di validazione e quindi originare un'attestazione degli apprendimenti di parte seconda. Nel momento in cui tutti gli elementi dello standard fossero validati, anche in momenti differenti, si potrà dunque procedere all'iter certificativo, di parte terza.

Ad oggi assistiamo invece nella documentazione di settore non solo ad un utilizzo improprio dei termini certificazione (necessariamente di parte terza) e attestazione delle competenze (di parte seconda), ma anche ad un tentativo piuttosto maldestro di agganciare a percorsi formativi di qualche decina di ore, intere unità di competenza, senza una puntuale adattamento e selezione dei risultati attesi, senza una selezione delle componenti dello standard e privi di un adattamento alle caratteristiche di imprese e destinatari. Non c'è inoltre da stupirsi se i sistemi di riconoscimento delle competenze non vengano percepiti come spendibili nel mondo del lavoro e vengano snobbati dai contesti più innovativi, non essendo quasi mai esplicitato il coinvolgimento dei processi cognitivi di ordine superiore o il riferimento a learning outcomes *innovativi* (Olsen, 2016; Poell, 2014; Togni & Boffo, 2021).

Se si continuasse a procedere in tal modo, la virata adempimentale verso il rafforzamento dei processi certificativi e della valutazione d'impatto, potrebbe trasformarsi da elemento di qualità in elemento di ulteriore fragilità: nuove sovrastrutture appoggiate su edifici senza solide fondamenta (Robasto, 2021). Va inoltre tenuto presente che la somministrazione di *prove finali*, in esito ai percorsi formativi, non garantisce di per sé la presenza di un valido sistema di valutazione, né tanto meno di certificazione. La *rilevazione*, pur essendo parte del processo di valutativo, non dovrebbe essere confusa con la *valutazione* (Visalberghi, 1955). La raccolta dati non è di per sé atto valutativo, piuttosto essa può condurre ad una buona base empirica a sostegno di giudizi valutativi.

---

<sup>10</sup> A patto ovviamente che poi i learning outcomes siano comunque individuabili almeno a livello di singolo insegnamento che concorre alla qualifica.



Pertanto, va rimarcato che non solo il processo di rilevazione dati non dovrebbe essere sganciato da specifici LO, ma ancor meno lo potranno essere i compiti criteriali<sup>11</sup> e i criteri di valutazione che andranno prima definiti e utilizzati per l'analisi dei dati raccolti, in coerenza ai risultati attesi. Se invece ci si trovasse nelle condizioni di mancato processo selettivo delle porzioni dello standard e mancato controllo di connessione tra obiettivi di apprendimento specifici, risultati attesi e processi valutativi, si correrà il rischio di avere tra le mani basi empiriche anche ingenti ma inutili nel sorreggere i processi certificativi.

### 3. Il ritorno dell'investimento e le sfide dell'Adult Learning

L'Italia non è nelle condizioni di investire nella formazione continua degli adulti senza richiedere un ritorno dell'investimento nei termini di maggior qualificazione e chiara definizione dei risultati di apprendimenti attesi. Il profilo del lavoratore italiano risulta particolarmente fragile: poco incline a partecipare alla formazione rispetto ai colleghi europei, avanti con gli anni, con bassi livelli di competenza e, per alcune mansioni, particolarmente a rischio di automazione. Come indicato nel *Piano Strategico Nazionale per lo sviluppo delle competenze degli adulti* (2021), infatti, oltre la metà della popolazione adulta italiana in età lavorativa, è potenzialmente bisognosa di riqualificazione "ai circa 13 milioni di adulti con un basso livello di istruzione (ISCED 0-2) (pari al 39% dei 25-64enni), si sommano coloro con scarse capacità digitali, di alfabetizzazione e di calcolo; individui occupati in posti di lavoro scarsamente qualificati e/o in lavori destinati a subire presto un importante cambiamento tecnologico, rendendo potenzialmente obsolete le attuali competenze" (2021, p. 13). Le indagini PIAAC sulla popolazione adulta (OECD, 2019b) rilevano inoltre tassi di analfabetismo funzionale in crescita; anche gli adulti in possesso di capacità di letto scrittura, faticano a comprendere appieno il significato delle informazioni che leggono e ad utilizzare tali informazioni per prendere decisioni consapevoli nella propria quotidianità.

La consistenza del rischio dell'analfabetismo funzionale della popolazione italiana viene altresì aggravato dalle evidenze relative alla partecipazione dei cittadini alle proposte formative: si formano gli adulti più scolarizzati, con posizioni professionali già altamente qualificate, nella fascia di età 30-48 anni, di genere maschile e inseriti prevalentemente nella media-grande impresa (OECD, 2019a; D.M. 5 gennaio 2021), mentre i restanti profili rimangono sostanzialmente ai margini (anche) della formazione continua.

Alla luce di tale contesto nazionale, il Piano Strategico Nazionale per lo sviluppo delle competenze degli adulti (2021) ha individuato tre direttrici di intervento:

1. *intercettare e orientare gli individui*, per attivare nuove forme di intervento capaci di raggiungere un'utenza che tende ad estraniarsi, rinunciando all'esercizio di una cittadinanza attiva;
2. *qualificare e riqualificare il capitale umano*, per riuscire ad estendere ulteriormente i fattori di *personalizzazione degli apprendimenti* mantenendo un'attenzione privilegiata sulle competenze di base, quelle chiave e quelle

---

<sup>11</sup> Per la definizione dei compiti criteriali connessi alla valutazione delle competenze si veda il lavoro di Roberto Trinchero <http://www.edurete.org/competenze/descrittoriRIZA.pdf> e approfondito in Trinchero (2022).

trasversali, quali vere e proprie competenze abilitanti per l'occupabilità e la cittadinanza;

3. *intermediare e sincronizzare domanda e offerta di competenze*, ricomprendendo tanto azioni di sistema, ad esempio relative al bisogno di *mettere a regime i processi di IVC* ormai definiti negli aspetti normativi, quanto azioni rivolte alle persone.

Formazione continua degli adulti e valutazione dei risultati di apprendimento dovrebbero procedere pertanto in modo strettamente congiunto, consentendo di determinare in primis con maggior specificità quale sia la formazione necessaria per sostenere imprese e lavoratori, erogarla in modo coerente rispetto ai LO, valutarne e capitalizzarne gli esiti nell'ottica di una maggior qualificazione del lavoratore adulto e di un minor dispendio di risorse pubbliche e private verso interventi formativi non qualificanti, dispersivi o non situati (Del Gobbo, 2020; Robasto, 2022).

Unire dunque formazione continua e processi di IVC significa accettare di farsi carico delle sfide poste dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (<https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>) e agganciarle al Piano strategico nazionale per le competenze degli adulti, non improvvisando il proprio operato (formativo o valutativo) ma facendosi guidare non solo dalla normativa in vigore ma anche dagli esiti della ricerca pedagogica e valutativa. Di contro la ricerca pedagogica dovrebbe prendere maggiormente in carico possibili sviluppi di ricerca per rispondere alle sfide poste nel Piano Strategico Nazionale per lo sviluppo delle competenze degli adulti, contribuendo a sciogliere alcuni snodi critici nel passaggio tra orientamento, progettazione, formazione, valutazione e certificazione delle competenze nei soggetti adulti. Occorre che la ricerca parta da situazioni reali e problematiche, che aiuti a definire e circoscrivere le criticità ma contestualmente fornisca supporto per *migliorare l'esistente*, evitando cioè di riproporre (ancora) un reset di ruoli, prassi e strumenti, che seppur siano perfettibili e talvolta critici, possono comunque essere una base nota dalla quale avviare azioni di miglioramento.

### Riferimenti bibliografici

- ANPAL. Agenzia Nazionale Politiche Attive Lavoro (2018). *Linee Guida sulla gestione delle risorse finanziarie attribuite ai fondi paritetici interprofessionali per la formazione continua di cui all'articolo 118 della legge 23 dicembre 2000 n. 388*. <https://www.anpal.gov.it/documents/552016/586498/Circolare-10-aprile-2018-n-1.pdf/72398d52-a877-4f4b-920c-8a0fe8c9ce58?t=1573125524753> (ver. 15.05.2022).
- ANPAL. Agenzia Nazionale Politiche Attive Lavoro (2020). *XIX Rapporto sulla formazione continua in Italia*. <https://www.anpal.gov.it/-/disponibile-online-il%C2%A0xix%C2%A0rapporto-sulla-formazione-continua-in-italia> (ver. 15.05.2022).
- Baumeler, C., & Lamamra, N. (2018). Micro Firms Matter: How Do They Deal with the Tension between Production and Training? *Journal of Vocational Education & Training*, 71(3), 464–481.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Berkshire: McGraw-hill education.

- Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university*: Berkshire: McGraw-hill education.
- Cerasoli, C. P., Alliger, G. M., Donsbach, J. S., Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., & Orvis, K. A. (2018). Antecedents and Outcomes of Informal Learning Behaviours: A Meta-Analysis. *Journal of Business and Psychology*, 33(2), 203–230.
- Coetzer, A., Susomrith, P., & Ampofo E. T. (2020). Opportunities to participate in formal and informal vocational learning activities and work-related outcomes in small professional services businesses. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(1), 88–114.
- Coggi C., Notti A. (2002). *Docimologia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cottrell, S. (2010). *Skills for Success*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Del Gobbo, G. (2020). Istruzione, formazione, lavoro: scenari complessi. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 1–6.
- Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92*.
- Decreto Ministeriale 5 gennaio 2021. *Disposizioni per l'adozione delle linee guida per l'interoperatività degli enti pubblici titolari del sistema nazionale di certificazione delle competenze*
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Italian Journal of Educational Research*, VIII(14), 323–340.
- INAPP. Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche. <https://atlantelavoro.inapp.org/index.php> (ver. 15.05.2022).
- Legge 28 giugno 2012, n. 92. *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*.
- Mager, R.F. (1989). *Obiettivi didattici*. Teramo: Giunti e Lisciani editore.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2019a). *Adult Learning in Italy: What Role for Training Funds?* Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311978-en> (ver. 15.05.2022).
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2019b). *The Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*. Paris: OECD Publishing. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter\\_1f029d8f-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_1f029d8f-en) (ver. 15.05.2022).
- Olsen, D. S. (2016). Adult Learning in Innovative Organisations. *European Journal of Education*, 51(2), 210–226.
- Pedone, F., & Ferrara, G. (2020). Contenuti e learning outcomes: una proposta per gli insegnamenti del Corso di Specializzazione sul sostegno. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 20(2), 220–235.

- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e Daniela Robastogolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf> (ver. 15.05.2022).
- Piano Strategico Nazionale per lo Sviluppo delle Competenze della Popolazione Adulta, 2021. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/Formazione/Documents/Piano-adulti-versione-def.pdf> (ver. 15.05.2022).
- Poell, R. F. (2014). Workplace Learning Theories and Practices. In J. Walton & C. Valentin (Eds.), *Human Resource Development: Practices and Orthodoxies* (pp. 19-32). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Robasto D. (2017). *Piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma. Carocci.
- Robasto, D. (2021). Politiche della formazione: l'innovazione dei sistemi formativi e valutativi, *Lifelong, Lifewide Learning*, 17(38), 107–115.
- Robasto, D., (2022). Identification, Validation and Certification of previous skills to support vulnerable worker in post pandemic dynamics. In F. Calabrò, L. Della Spina, M. José Piñeira Mantiñán (Eds.), *New Metropolitan Perspectives, Post COVID Dynamics: Green and Digital Transition, between Metropolitan and Return to Villages Perspectives* (pp. 2367-3370). Springer.
- Serbati, A., & Zaggia, C. (2012). Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio universitari. *Italian Journal of Educational Research*, 5(9), 11–26.
- Togni, F., Boffo, V. (2021). Alta formazione imprenditiva e per l'imprenditività. Sguardi progettuali personali e istituzionali dentro e oltre le crisi. *Nuova Secondaria*, XXXIX, 4–21.
- Trincherò, R. (2022). *Penso dunque imparo. Guida al potenziamento cognitivo*. Milano: Pearson.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.