

Competenze vs prestazioni: ipotesi di soluzione di un'aporia

di Leonardo Verdi Vighetti

La complessità del concetto di competenza ha prodotto molta letteratura e ha indotto la formulazione di diverse definizioni, alcune delle quali saranno prese in considerazione nel successivo paragrafo.

Tutte mettono in evidenza che la competenza, in quanto evento complesso che implica conoscenze, atteggiamenti, valori, saperi, saper fare e saper essere, deve comunque rendersi visibile in un contesto lavorativo, o anche in un contesto di vita, attraverso una prestazione, ossia attraverso un insieme di comportamenti osservabili e dotati di senso e pertanto finalizzati a raggiungere un risultato.

E qui nasce una prima contraddizione interna, che peraltro è caratteristica di tutte quelle dimensioni e qualità della soggettività che si intendono osservare attraverso le loro manifestazioni comportamentali. Il comportamento, orientato a un risultato, rivela e nasconde nel contempo.

Rivela il patrimonio di conoscenze, capacità, atteggiamenti che appartengono a un soggetto e sono messi in gioco nello svolgimento delle attività.

Nasconde tutti quei processi mentali, sia cognitivi che emotivi, che hanno portato a svolgere quelle attività e a conseguire quel risultato. Come afferma Saul Meghnagi: «la singola prestazione, di cui risulta utile e spesso necessario verificare la qualità, costituisce per questo una parte limitata della competenza, che, nella sua accezione più ampia assume [...] caratterizzazioni legate alla cultura e all'identità individuale e sociale».

Ma esiste una seconda contraddizione tra competenza e prestazione.

La competenza è un elemento vitale che appartiene ad una persona. Ha un ciclo di vita: nasce, si sviluppa nel tempo, invecchia e muove. Per essere con-

— **Leonardo Verdi Vighetti** *Enaip nazionale*

quaderni

I
S
E
S
S
I
O
N
E

servata nel suo valore d'uso deve essere oggetto di manutenzione, deve essere curata, aggiornata, sviluppata. Deve cioè appartenere ad un soggetto che sia in grado di tenerla in vita e di curarla costantemente, attraverso una sorta di apprendimento permanente che non può ridursi ad un evento cognitivo, ad un impegno di semplice studio. L'apprendimento necessario alla manutenzione-aggiornamento è quello del fare, dall'agire, dell'esperire che diventi oggetto di riflessione e, appunto, di nuove acquisizioni². La prestazione che la deve esprimere è invece statica, limitata nello spazio e nel tempo. Rivela ciò che la competenza è oggi ma non dice nulla di ciò che sarà domani o in un futuro più lontano. La valutazione e la certificazione della competenza, attraverso la prestazione, hanno un valore temporale, costituiscono una dichiarazione che vuole avere una durata molto prolungata, che però contrasta con la relativa impermanenza della prestazione. Infine una terza contraddizione.

La competenza ha, tra le altre caratteristiche, quella di essere trasferibile, ossia utilizzabile in contesti lavorativi o di vita diversi da quelli nei quali è stata appresa o valutata o certificata. La sua trasferibilità è dovuta a tutte quelle dimensioni che appartengono alla soggettività della persona. La prestazione, che rende visibile la competenza, avviene in uno spazio lavorativo limitato e definito, che magari, per motivi contingenti, ha caratteristiche simili a quelle dove la competenza è stata appresa e certificata. E se anche non avesse tali caratteristiche rappresenterebbe comunque un caso particolare e non rappresentativo di quell'universo di situazioni molto ampio nelle quali quella competenza potrebbe essere utilizzata.

Tre aporie che non sono facilmente ricomponibili, se non a condizione di:

- prevedere una serie di prestazioni lavorative, connesse ad una competenza, da ripetere in un certo arco di tempo per poter verificare la stabilità e la manutenzione della competenza;
- assortire, nel momento della valutazione della competenza, una serie di prestazioni che possano rappresentare in qualche modo una varietà di situazioni lavorative;
- accertare nel soggetto la sua disponibilità e il suo interesse ad entrare in una logica di formazione permanente, per un aggiornamento e sviluppo delle sue competenze.

La conclusione non deve però essere pessimistica. Anzi. La consapevolezza di queste aporie può essere vantaggiosa perché induce chi valuta e certifica le competenze a praticare la cautela e a porsi in un'ottica di ricerca per migliorare costantemente le modalità di accertamento e certificazione.

Cosa significa competenza: le varie scuole e una proposta di definizione

Ancora recentemente, in un volume, al quale hanno collaborato esperti di primo piano, dedicato alle competenze e alla formazione, si possono leggere affermazioni molto significative sulla natura plurivalente della competenza: «appare complicato fornire una definizione univoca di competenza, anche perché nel linguaggio comune questo termine viene utilizzato spesso in modo intercambiabile con conoscenza, abilità, attitudine, skill³». Del resto, le aporie prima accennate, che danno alla valutazione e alla certificazione delle competenze uno statuto di provvisorietà, offrono un assaggio della complessità del concetto di competenza e fanno intravedere la sua natura pluridimensionale. È ovvio pertanto che, qualora si tenti di delimitarne la natura, ci si trovi davanti ad un compito arduo che rischia di produrre risultati diversi e contrastanti. Ed in effetti la storia di questo concetto è punteggiata di analisi e definizioni che ne testimoniano, da una parte, l'importanza del concetto e dall'altra la sua polisemia.

Non è questa la sede adeguata per compiere un'indagine sistematica delle diverse definizioni che della competenza sono state proposte nel corso degli ultimi dieci anni, da quando cioè questo termine:

- è diventato la chiave di comprensione e di comunicazione tra e dentro sistemi diversi: lavoro, formazione, istruzione;
- esprime la sintesi necessaria, ricercata in ambito lavorativo come in quello formativo, tra teoria e pratica, tra conoscenza, capacità ed abilità;
- è stato riconosciuto da tutti come il mattone indispensabile per la costruzione e il riconoscimento della professionalità di ciascuno;
- rappresenta la moneta di scambio riconosciuta nell'Unione Europea ed è la condizione che rende possibile la mobilità geografica trasferendo la propria professionalità da un Paese ad un altro.

Etimologicamente il termine “competenza” deriva dal latino *cum-petere* che indica la capacità di orientarsi e dirigersi in un certo campo di attività. In effetti questa capacità presuppone che si conosca adeguatamente quell'ambito di attività, che si abbia una meta da raggiungere, che si sia in possesso dei mezzi per raggiungerla, che si metta in gioco, in modo finalizzato, il proprio capitale di risorse cognitive, emotive, fisiche.

Fin dai primi anni Ottanta la nozione di competenza, utilizzata prevalentemente dai consulenti aziendali e quasi sconosciuta al mondo della formazione, assume dei contorni non definiti che oscillano tra il saper fare, connesso ad una mansione, al sapersi comportare in ambito lavorativo mettendo in atto qualità personali, motivazioni, tratti di personalità non ben individuati (R. Boyatzis, 1982).

Hornby e Thomas (1989) individuano nella competenza «le conoscenze, le skill e le qualità del dirigente/leader efficace», collegandola alla mansione. R. Boam e P. Sparrow (1996) forniscono una prima trattazione sistematica del concetto di competenza, individuando diverse tipologie di competenze, le modalità di accertamento, di selezione e di apprendimento. La loro definizione assume ancora a riferimento il concetto di “posizione lavorativa” e introduce l’idea di insieme strutturato di comportamenti: «Una competenza è un insieme di modelli di comportamento che il titolare deve possedere in una posizione per eseguirne con efficacia compiti e funzioni⁴».

Ancora alla fine degli anni Novanta, chi si occupava di competenze ricordava che: «Gli studi sulla competenza fanno emergere una sostanziale eterogeneità di significato attribuito a tale costrutto; gli approcci e le traduzioni applicative propongono modelli concettuali assai differenziati; l’evoluzione e la puntualizzazione del costrutto nei diversi contesti applicativi hanno privilegiato alcuni aspetti, tralasciandone altri di non minore importanza⁵».

Analizzando le diverse concezioni e definizioni di competenza, proposte in anni recenti (Guy le Boterf, 2000; Selvatici/D’Angelo, 2000; Levati/Sarao, 2001; Lipari, 2004; Meghnagi, 2005), emerge con evidenza che tutte fanno riferimento ad alcune dimensioni che, in quanto compresenti, costituiscono un modello complesso nel quale si possono individuare caratteristiche diverse. Il modello assume i contorni dell’immagine di un *iceberg*, dove la punta emergente e visibile rappresenta ciò che è osservabile e riconoscibile, mentre la parte sommersa, prevalente rispetto al tutto, si intreccia con la struttura della personalità del soggetto cui appartiene la competenza.

Le dimensioni e le caratteristiche complessive che, a partire da queste diverse ottiche, si possono mettere in campo sono:

- Una dimensione soggettiva che implica attitudini, qualità personali e tratti di personalità della persona cui appartiene la competenza.
- Una dimensione, per così dire, oggettiva che esprime il contenuto della competenza attraverso un comportamento osservabile da un soggetto terzo.
- Una dimensione contestuale che attiene all’ambito di realtà nella quale si esprime la competenza.
- Una dimensione sociale che riguarda il soggetto esterno che deve riconoscere il suo valore applicativo.
- Una dimensione istituzionale, non necessariamente è presente, che attiene al soggetto istituzionale che la riconosce.
- Una dimensione temporale che riguarda la capacità e la motivazione del soggetto ad aggiornare la competenza.

— Una dimensione orizzontale che è la trasferibilità della competenza e la sua applicazione in contesti diversi da quelli nei quali è stata appresa. In questo scenario piuttosto mutevole sussistono comunque alcuni ancoraggi che costituiscono delle coordinate di riferimento.

Tre in particolare sono da segnalare.

Il primo ancoraggio è la definizione di competenze proposta nell'*Accordo Stato-Regioni per la programmazione 2002/2003* del 01/08/2002: «Il concetto di competenza assume connotazioni e sfumature diverse a seconda dei diversi approcci e modelli che si utilizzano per definirlo. Ai fini della certificazione si intende con questo termine identificare l'insieme di risorse (conoscenze, abilità, ecc.) 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».

Il secondo riferimento è tratto dal *Glossario dell'educazione degli adulti*, elaborato dal MIUR, ISFOL e INValSI⁶, che contiene un elenco di definizioni di concetti-chiave inerenti all'ambito della formazione e rappresenta una sorta di vincolo normativo per chi opera in questo settore: «Patrimonio complesso di conoscenze, abilità e risorse individuali di cui un soggetto dispone per realizzare il proprio sviluppo personale, per affrontare in modo efficace l'inserimento socioculturale e lavorativo⁷».

Il terzo riferimento è la definizione proposta dalla Commissione delle Comunità Europee nel Documento *Verso un Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente*⁸, che è stata assunta come parte del linguaggio convenzionale di comunicazione tra i diversi Paesi dell'Unione. In realtà, più che di una definizione, si tratta di una descrizione di alcune dimensioni costitutive della competenza e introduce una nuova dimensione, l'etica: «La competenza include: *la competenza cognitiva* che comporta l'uso della teoria e dei concetti, così come le conoscenze informali e tacite acquisite con l'esperienza; *la competenza funzionale* (saper fare), che riguarda quelle attività che una persona dovrebbe essere in grado di svolgere quando sono collocate in un contesto di lavoro, di apprendimento o di vita sociale; *la competenza personale*, che comprende il sapere come comportarsi in una situazione specifica; *la competenza etica*, che implica il possesso di certe qualità personali e professionali⁹».

Nel nostro lavoro di elaborazione del modello di riferimento per la certificazione, si è cercato di fornire una definizione di competenza che sia sintetica, comprensibile ed il più possibile operativa, che si appoggia alle precedenti:

«Una competenza è la capacità di applicare in modo integrato le risorse individuali per eseguire in maniera valida ed efficace una prestazione».

Competenze professionali e competenze di base

Per far fronte a questa complessità, varietà e ambiguità di approcci alle competenze, l'ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione e dell'Orientamento dei Lavoratori) ha proposto verso la fine degli anni Novanta la prima tipologia di competenze, distinguendole in:

- *competenze di base*, cioè l'insieme delle conoscenze (e delle loro capacità d'uso) che costituiscono sia la base minima per l'accesso al lavoro, sia il requisito per l'accesso a qualsiasi percorso di formazione ulteriore. In effetti «per le competenze di base si prendono in considerazione i requisiti per l'occupabilità che, nell'ambito di una determinata cultura educativa/formativa e del lavoro espresso dai soggetti sociali ed istituzionali interessati, vengono considerati essenziali, per favorire l'accesso alla formazione ed al lavoro negli scenari emergenti e per favorire lo sviluppo individuale e professionale¹⁰». Le competenze di base si pongono nella prospettiva del soggetto, tendono ad aumentare la probabilità di inserimento positivo nel mercato del lavoro, sono coerenti con l'ottica europea dello sviluppo dei diritti di cittadinanza e permettono di affrontare situazioni di cambiamento da un ruolo/contexto lavorativo ad un altro. Si configurano come condizioni utili e necessarie ma non sufficienti;
- *competenze trasversali*, che entrano in gioco nelle diverse situazioni lavorative e consentono al soggetto di trasformare i saperi in comportamenti lavorativi efficaci in contesti specifici. Esse fanno riferimento non tanto al lavoro in sé quanto al comportamento degli individui ed alle modalità di posizionarsi rispetto agli altri ed alle situazioni lavorative. L'analisi di un soggetto esperto ha consentito di individuare tre tipi di operazioni strategiche di relazione con la situazione lavorativa: diagnosticare, relazionarsi e affrontare¹¹.
- *competenze tecnico professionali*, costituite dai saperi e dalle tecniche connesse all'esercizio delle attività richieste dai processi di lavoro nei diversi ambiti professionali. Si tratta di analizzare le concrete attività operative connesse a determinate funzioni e processi lavorativi, attraverso un'appropriata metodologia di analisi del lavoro in grado di leggere le attività e di ricostruire il quadro delle competenze presenti¹².

Gli attori istituzionali che governano il sistema occupazionale e formativo (Ministero del Lavoro, Ministero dell'Istruzione, Conferenza Stato-Regioni, Regioni e Province) a partire dai primi anni del 2000, nel fornire alcuni an-

coraggi per la progettazione dei percorsi di formazione e per la certificazione delle competenze, hanno assunto questa tipologia di competenze.

Il primo documento normativo, che propone questa classificazione, è del 19 novembre 2002, elaborato a seguito del lavoro condotto da apposite commissioni istituite da parte del MIUR ed è riferito all'ambito dell'Istruzione/Formazione Tecnica Superiore (IFTS)¹³

A partire dal 2003, con la Riforma del sistema di Istruzione e di Formazione (Legge 53/2003) e con i successivi decreti legge viene definita la tipologia di competenze per il Diritto Doveri alla formazione. In questo ambito di formazione le competenze trasversali sono integrate con quelle di base. La struttura delle competenze tecnico-professionali rimane inalterata.

La Conferenza Stato-Regioni del 15 gennaio 2004 ha individuato quattro aree in cui ha articolato le competenze di base, «considerate come standard formativi minimi inerenti i percorsi triennali sperimentali per il conseguimento della qualifica professionale. Essi rappresentano il riferimento comune per consentire la spendibilità nazionale degli esiti formativi certificati, intermedi e finali¹⁴». Le aree sono:

- area dei linguaggi
- area scientifica
- area tecnologica
- area storico-socio-economica

Per quanto riguarda il quadro europeo, il Parlamento e il Consiglio dell'Unione Europea hanno formulato una raccomandazione¹⁵ nella quale sono proposte otto competenze-chiave, che corrispondono nella sostanza alle competenze di base prima descritte e sono considerate «necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza¹⁶». Le competenze-chiave sono:

- comunicare nella madrelingua
- comunicazione nelle lingue straniere
- competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologie
- competenza digitale
- imparare ad imparare
- competenze sociali e civiche
- spirito di iniziativa e imprenditorialità
- consapevolezza ed espressione culturale

Competenze di base, messe in corrispondenza con le competenze-chiave dell'Unione Europea, e competenze tecnico-professionali costituiscono il riferimento fondamentale per situare il risultato dell'analisi di qualsiasi processo e funzione di lavoro.

Un aspetto ancora irrisolto: le metacompetenze

L'approccio alle metacompetenze è l'ultimo nato nell'ambito dell'analisi della professionalità, della nuova domanda di formazione, della formazione alla cittadinanza attiva ed europea.

Tre fattori stanno acquistando una rilevanza fondamentale nel determinare nuovi bisogni di apprendimento nei diversi contesti di vita e di lavoro:

- *la dimensione della soggettività degli individui*, intesa come l'espressione della competenza a progettare il proprio agire professionale e quindi a costruire il sapere e il saper fare necessari, dando centralità all'apprendere, sia in modo informale che non formale, piuttosto che all'insegnare e al formare¹⁷;
- *l'essenziale lavoro di rete* presente in tutti i sistemi formativi e produttivi. Il lavoro non si sviluppa in una relazione diadica tra due soggetti, ma è il risultato di un sistema-attori formato da committenti, progettisti, realizzatori, esperti, esecutori che tra loro interagiscono. E questo vale anche, e forse soprattutto, per la formazione¹⁸;
- *la consapevolezza che, negli ultimi anni, si è verificato un sostanziale spostamento della domanda di transizione*: da soggetti giovani in ingresso nel mercato del lavoro a soggetti nel pieno dell'età adulta, i quali, per necessità o per scelta, si trovano nella condizione di rafforzare le proprie capacità di decisione, di progettazione, di flessibilizzazione, di relazione, di adattamento e di apprendimento continuo. Si trovano in una condizione di mobilità permanente¹⁹.

Questi grandi cambiamenti hanno indotto a individuare le nuove competenze necessarie ad affrontare attivamente la transizione continua, le relazioni complesse e la messa in gioco costante della propria personalità.

Di qui la proposta formulata nel corso degli ultimi dieci anni, di andare oltre alle competenze e di costruire un patrimonio cognitivo-emotivo che sia in grado di porre l'individuo in una posizione di continuo apprendimento, di consapevolezza dei processi mentali messi in atto nelle diverse situazioni di lavoro e di vita.

Questo patrimonio è stato costruito e si va costruendo attorno al concetto-chiave di *metacompetenze*, di cui è possibile proporre una definizione e individuarne le caratteristiche salienti.

Le *metacompetenze* sono «una classe di ordine logico superiore alle competenze, che mette in evidenza la qualità legata all'azione di riflessività effettuata nei confronti delle competenze».

Esse presentano le seguenti caratteristiche:

- riguardano *abilità cognitive di tipo generale*, ampio e aperto;

- hanno caratteristiche *a-specifiche*, in quanto prescindono dal job, dalla posizione e dal ruolo degli specifici contesti di lavoro, anche se in questi ultimi si estrinsecano;
- implicano *processi mentali* prevalentemente di tipo *riflessivo*;
- possono essere considerate fattori di produzione di *valore competitivo* nella formazione delle risorse umane;
- costituiscono una *garanzia di flessibilità* del profilo professionale del lavoratore;
- hanno prerogative di auto-aggiornamento, arricchimento, miglioramento continuo;
- contengono requisiti di alta trasferibilità in contesti diversi (di lavoro e di non lavoro);
- consentono di affrontare situazioni altamente complesse, incerte, variabili.

A partire dai limitati repertori rintracciabili sul tema²⁰, si possono individuare sei *metacompetenze*:

1. la disposizione all'utilizzo del pensiero metaforico e simbolico;
2. il self-empowerment, inteso come la consapevolezza del vissuto delle emozioni, lo sviluppo dell'empatia, la gestione della sfera emotiva;
3. la capacità e la consapevolezza di lavorare in rete, cioè di interagire in una logica di networking;
4. lo sviluppo del pensiero generativo e la capacità di apprendere dalla propria esperienza, attraverso quindi la riappropriazione della propria memoria storica;
5. la ricerca di senso, cioè la capacità di ricercare e assegnare significatività al proprio agire;
6. lo sviluppo del pensiero valutativo, assunta come "meta-metacompetenza", relativa alla capacità di compiere riflessioni valutative di ordine superiore²¹.

Si tratta quindi di competenze definite anche strategiche, che in virtù della loro natura altamente riflessiva coinvolgono la totalità del soggetto, hanno una elevata permanenza nel tempo e si pongono ad un livello mentale superiore rispetto alle competenze.

Questo non deve però far pensare che possano essere patrimonio soltanto di coloro che hanno un'istruzione superiore. L'educazione alla metacognizione e alle metacompetenze può iniziare fin dalle scuole elementari²².

Aldilà delle molteplici definizioni e di questo o di quell'altro set di metacompetenze, il discorso su di queste non ha ancora raggiunto in Italia un

livello di operatività tale da produrre strumenti di rilevazione validati. Si è ancora in una fase di sperimentazione di percorsi di formazione.

Il riferimento alle competenze strategiche, alla metacognizione, alle meta-competenze (concetti utilizzati il più delle volte come sinonimi) non può comunque essere trascurato perché delinea un percorso che dovrà essere necessariamente battuto nei prossimi anni. Tanto più che anche a livello europeo, nelle otto competenze-chiave ci sono chiari riferimenti alla dimensione della riflessività sui processi cognitivi ed emotivi che l'individuo mette in atto nelle attività di vita e di lavoro.

Unità di Competenza

Dai processi alle Unità di Competenza (UdC)

I modelli per competenze interpretano il bisogno di rispondere operativamente alla crescente divaricazione tra i tentativi di formalizzare i compiti professionali attraverso descrizioni sempre più analitiche delle attività e i contenuti reali dell'agire professionale, sempre più articolati e complessi, nel tentativo di ricostruire il senso delle azioni all'interno delle organizzazioni lavorative una volta trascorsi i tempi della parcellizzazione fordista. Infatti i responsabili della gestione delle risorse umane tendono a valorizzare e individuare, più che le qualificazioni, le qualità singolari che un individuo mette in gioco quando risponde a situazioni di lavoro inedite, complesse e in continua trasformazione: si passa dall'avere una qualifica all'essere competente.

Nonostante i tre decenni trascorsi, *non esiste ancora un corpus unico* e indiscusso di concetti ed è pertanto necessario tenere in considerazione diversi modelli teorici e ammettere la legittimità di una molteplicità di strumenti, soprattutto se si considerano i diversi campi d'impiego in cui vengono utilizzate queste teorie. Le definizioni di competenza proposte dai vari modelli di riferimento comportano sempre una problematica legata alla dicotomia prestazione-competenza la cui ricomposizione è sempre difficile e soggetta a critiche. Una soluzione è quella di ridurne al minimo "lo scarto" fra i due elementi, avvicinando il concetto di competenza a quello di prestazione, essendo quest'ultima l'unico fattore realmente osservabile dal quale si può dedurre il possesso della prima. Ai fini del presente documento, la definizione di competenza presa a riferimento è la seguente:

Una competenza è la capacità di applicare in modo integrato le risorse individuali per eseguire in maniera valida ed efficace una prestazione.

La competenza è quindi un saper agire (o reagire), che necessita di:

— una *situazione concreta* in cui si possa esplicitare;

— un *riconoscimento esterno*.

Ne risulta quindi un'interpretazione della competenza come insieme di attività che l'individuo è in grado di realizzare (dando origine a una prestazione) con efficacia (cioè secondo standard di prestazione definiti e riconosciuti esternamente) in un determinato contesto.

L'individuazione di insiemi standard di competenze/prestazioni professionali chiave, cui riferirsi per strutturare un repertorio, avviene nel modello preso a riferimento a partire dall'*analisi di processo*, che produce come risultato una scheda descrittiva per ciascuna delle prestazioni ritenute chiave per la condizione a buon fine della trasformazione di prodotto/servizio presa in analisi.

L'analisi di processo origina quindi delle *Unità di Competenza* (o Unità Capitalizzabili). Ad ogni attività/prestazione chiave corrisponde una Unità Capitalizzabile che descrive l'attività nei suoi elementi componenti cui vengono aggiunti gli elementi utili a stabilire come verificarne la padronanza da parte di un soggetto. Infatti è a livello di prestazione chiave che dovrebbero avvenire la verifica e la certificazione (realizzata da organi legalmente autorizzati a rilasciarla) e, di conseguenza, che si può realizzare il riconoscimento delle competenze in possesso di una persona (quest'ultimo attribuito dal mondo del lavoro).

Tipologie di prestazioni: chiave, componenti, elementari

«Se ad essere osservato è un comportamento umano, per riconoscerlo come umano, sembra che lo si debba definire come dotato di senso... è il significato dei movimenti osservati che li rende comportamento... il comportamento non è un insieme di movimenti oggettivamente osservabili; è un'azione sul mondo, e, come tale, è definito mediante la sua utilità tecnica o sociale. A queste condizioni, si potrà continuare a definire la competenza come un comportamento: essa può sempre essere descritta in termini di atti osservabili; ma questi ultimi si raggruppano in un'azione utile; è la funzione pratica che diviene ormai decisiva» [Rey, 2003].

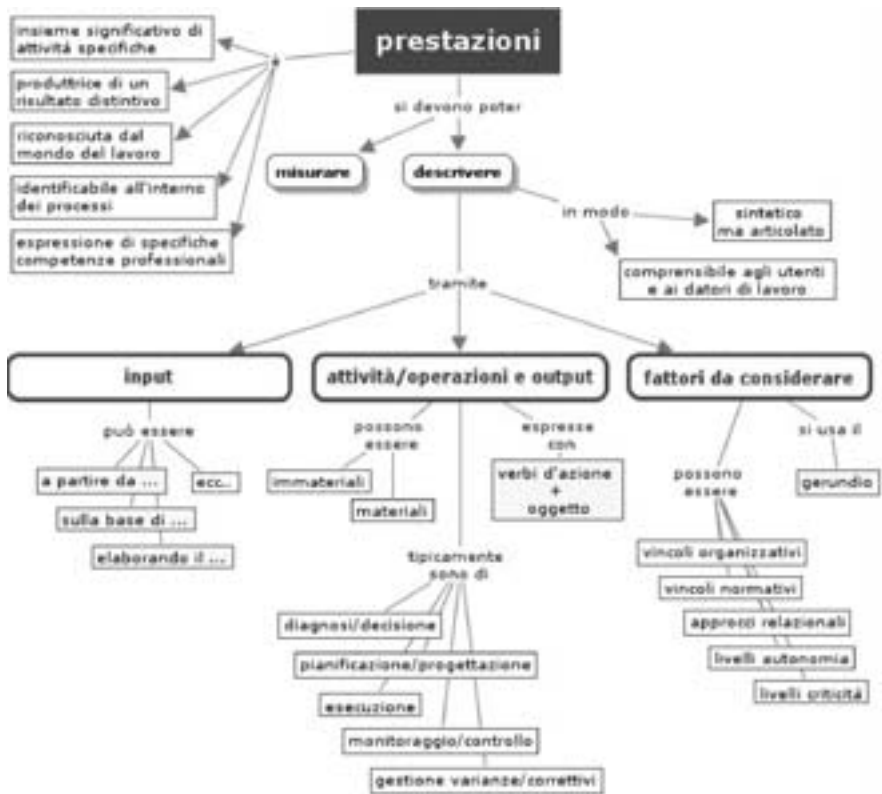
Con il termine *prestazione* si intende l'*esecuzione di un'azione lavorativa*, cioè dello svolgimento di specifiche attività. Quindi l'esercizio efficace di un'attività è sempre funzione dell'integrazione "in azione" di diversi tipi di elementi/risorse che danno origine a prestazioni lavorative professionalmente valide. Si può affermare convenzionalmente che un soggetto possiede tante competenze quanti sono gli output/risultati che è in grado di generare e che gli sono riconosciuti come validi in un determinato contesto. Tutte le definizioni di competenza implicano l'esecuzione di una attività (che dà luogo ad una prestazione). Quindi la descrizione di una competenza pro-

fessionale, in base alle definizioni assunte, è sempre legata ad una performance realizzata in un determinato contesto professionale.

Gli elementi che costituiscono il “mix” di tale descrizione sono:

- elementi legati alla natura del lavoro (attività elementari, conoscenze tecnico-operative, ecc.);
- elementi legati al soggetto (capacità comunicative, relazionali, problem solving, ecc.);
- elementi legati all’organizzazione, cioè al contesto di riferimento (procedure qualità, regole interne, ecc.).

Il seguente schema riassume regole e criteri con cui descrivere le attività/prestazioni professionali:



Al livello di “osservazione” cui ci poniamo corrisponde ovviamente la descrizione di attività (e delle corrispondenti prestazioni attese) più o meno ampie, più o meno complete. I livelli fondamentali di attività identificati dal modello per descrivere i passaggi di trasformazione, utili per la

progettazione formativa e per la trasparenza degli obiettivi didattici, sono tre:

attività chiave

è tale ogni prestazione, ritenuta irrinunciabile per garantire il buon fine del processo di riferimento, che abbia visibilità e riconoscimento professionale esterno, cioè che può da sola costituire interesse da parte dell'impresa nell'inserire chi possiede tale prestazione. Corrisponde ad un sottoprocesso, e ne descrive la trasformazione che avviene al suo interno. Di norma le viene associata una Unità Capitalizzabile;

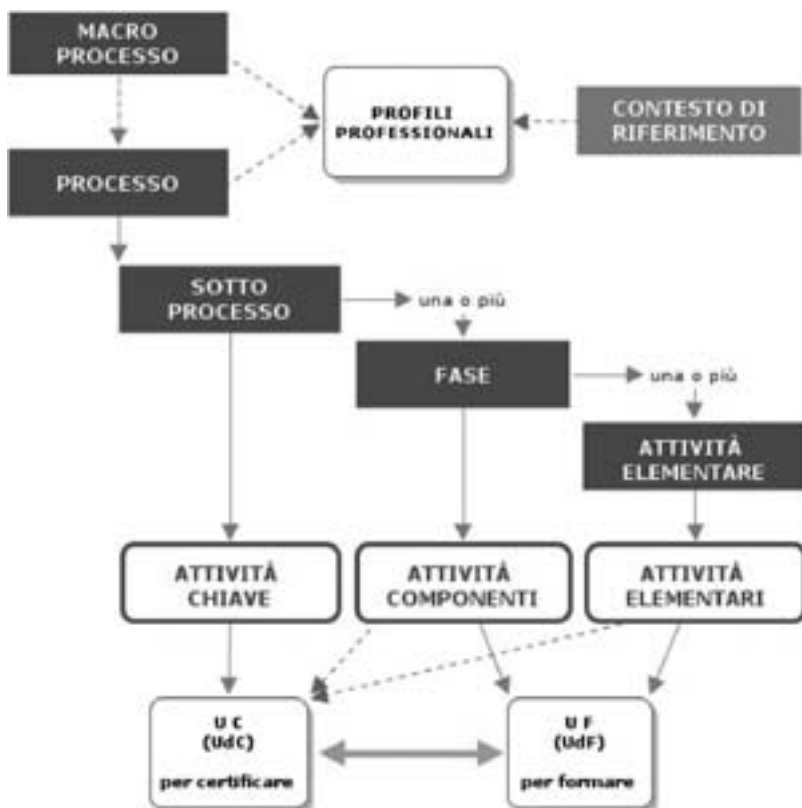
attività componenti

è tale ogni prestazione ritenuta irrinunciabile per garantire il buon fine di una fase del sottoprocesso. Esse hanno un minor grado di visibilità in termini professionali ma sono utili in termini formativi. Di norma corrispondono a "risultati attesi" di una Unità Formativa. A questa tipologia di prestazione corrisponde la definizione di *competenza* assunta a riferimento nel modello;

attività elementari

è ogni prestazione non ulteriormente scomponibile in termini significativi. Sono utili a fini formativi perché rappresentano un prezioso riferimento per la costruzione delle Unità Formative e delle griglie di osservazione per la valutazione delle performance lavorative; ma hanno poca significatività in termini professionali.

Il seguente schema rappresenta le corrispondenze fra i vari concetti finora introdotti:



Modalità di descrizione degli standard di riferimento

Un'Unità Capitalizzabile si riferisce ad una attività chiave e ne descrive in dettaglio due aspetti:

- le caratteristiche (in termini di attività a sostegno della stessa);
- le modalità di valutazione (descrittori e indicatori di prestazione).


L'UC ha quindi *uno scopo certificativo*, mirato a garantire la trasparenza e il riconoscimento dei crediti formativi e delle competenze professionali (non è quindi la descrizione di contenuti didattici o di attività formative bensì la descrizione del *risultato* che eventualmente da esse ci si attende).

Il modello assume al riguardo lo schema sviluppato da ISFOL per i percorsi IFTS, con l'aggiunta nella seconda sezione delle schede di osservazione/valutazione delle performance al posto della declinazione di livello (descrit-

tori e indicatori per la verifica). Infatti ciascuna Unità Capitalizzabile si articola su due sezioni:

La parte descrittiva

Corrisponde ad una scheda che descrive la struttura delle UC in forma sintetica e facilmente consultabile dai diversi soggetti interessati alla formazione. Contiene il descrittivo delle competenze relative alla attività-chiave, ossia delle attività componenti ed elementari minime e necessarie per svolgere un sotto-processo ed attuare una prestazione positiva ed efficace. Praticamente corrisponde all'elenco di attività prodotto dalla mappatura della fase precedente del lavoro:

Descrizione della UC 	Unità di competenza: .. corrisponderà alla prestazione chiave da osservare ...	
	Per effettuare la prestazione-chiave	
	Il soggetto deve essere in grado di: (elenco delle attività componenti, in cui si articola l'attività chiave)	Il soggetto deve sapere come: (elenco delle attività elementari il cui insieme consente di attuare quella componente. Solitamente si tratta di prestazioni la cui formulazione sottintende implicitamente il repertorio di competenze procedurali necessarie allo scopo. Qualora si intenda fare riferimento a particolari modalità procedurali che si scostano dalla routine è opportuno aggiungere tale specificazione (ad es. "... utilizzando la procedura x", "...utilizzando il modello operativo y")

L'utilità di questa parte della scheda è evidente: è luogo di confronto e convergenza nell'interpretare e descrivere il lavoro e le competenze necessarie al suo compimento con modalità intelleggibili e comprensibili sia ai formatori, sia agli studenti, sia alle imprese, sia a coloro che dovranno valutarne il possesso. Naturalmente occorre descrivere con altrettanta chiarezza quali sono i criteri di osservazione e valutazione che vanno adottati per attestare il possesso di una Unità di competenza da parte di un soggetto, in modo che questa valutazione sia più oggettiva possibile. È questo lo scopo della seconda parte della scheda di UC.

Le parte valutativa è costituita da una serie di schede che vengono descritte nel paragrafo seguente.

Schede di osservazione/valutazione delle competenze chiave e componenti

L'assunzione dello sviluppo delle competenze come riferimento formativo e come modalità di gestione delle risorse umane all'interno delle organizzazioni pone non pochi problemi in merito alla loro valutazione:

- mancano standard di riferimento (regionali, nazionali, europei) cui riferirsi per i bilanci di competenza;
- mancano soggetti atti alla certificazione delle competenze (quali ad es. istituto italiano saldatura, ecc.);
- le prove di verifica rischiano di essere più lunghe e complesse del periodo di formazione stesso;
- si rischia una “atomizzazione” delle UF (affinché affrontino competenze/prestazioni più facilmente misurabili).

Ciononostante, le prove finali sono il cardine intorno al quale costruire tutto il percorso formativo quando si progetta per competenze. Scopo del materiale che costituisce una UC è proprio quello di facilitare questo processo di definizione e standardizzazione di criteri e strumenti condivisi di osservazione e valutazione delle prestazioni. L'ipotesi più comune è che per una valutazione esaustiva sia necessario ricorrere a una forma di triangolazione delle informazioni, di origine soggettiva, oggettiva e intersoggettiva [Pellerey, 2003] integrando in un quadro complessivo:

- *autovalutazione*: un giudizio soggettivo, in particolare riferito alla propria percezione di sé in relazione a una situazione lavorativa specifica;
- *etero valutazione*: una valutazione esterna basata su un consenso espresso da coloro che sono ufficialmente coinvolti nel processo valutativo; una valutazione esterna basata sul giudizio dei propri pari/colleghi (*peer evaluation*);
- *evidenza documentale*: una raccolta di elementi informativi sufficientemente pertinenti, validi e affidabili che vengono a costituire un insieme di indicatori di competenza.

Chiaramente questi elementi andranno combinati all'interno delle attività formative, volta per volta, in funzione del tipo di verifica da effettuare, delle disponibilità in termini di budget e di tempo, ecc. Quello che l'UC fornisce sono i riferimenti stabili da assumere per l'osservazione e il giudizio, non ne vengono invece specificate le modalità.

Gli obiettivi primari delle schede di valutazione previste dal modello sono:

- diminuire il più possibile il grado di soggettività della valutazione delle performance;
- costruire un repertorio di prove di verifica e criteri di valutazione riutilizzabile da più soggetti;
- attivare strumenti che possano con facilità essere “affinati” grazie ad un continuo feed back dal mondo del lavoro.

Le schede di valutazione sono di quattro tipi:

- *griglia valutazione prestazioni chiave*: è una trasposizione, eventualmente integrata da ulteriori attività elementari o specificità dei risultati da osservare, della scheda descrittiva dell’UC completata con la griglia di registrazione delle osservazioni delle prestazioni (che abbiamo definito appunto come il risultato di attività svolte). I valori assegnati a ciascuna delle prestazioni osservate, annotati dall’osservatore sono tre:

- A = Procedure: nella valutazione delle procedure seguite per l’esecuzione del lavoro viene valutata anche l’adozione delle misure di sicurezza contro il rischi d’infortunio (uso strumenti adeguati, dei DPI, ecc.). Procedure adottate (0: insufficienti / 1: parzialmente scorrette / 2: corrette)

- B = Tempi/Costi: nel caso in cui siano previsti dei “tempari” professionali, il valore “soddisfacente” è riferito al rispetto di queste tempistiche, inoltre qui si tiene in considerazione il fattore costi (utilizzo appropriato delle quantità di materiali ecc.). Tempi esecuzione del lavoro (0: insoddisfacenti / 1: parzialmente soddisfacenti / 2: soddisfacenti)

- C = Risultato finale: il giudizio va espresso considerando le aspettative del cliente: “corretto” indica che è stato rispettato lo standard minimo accettabile, “professionale” indica una prestazione di eccellenza, superiore allo standard minimo richiesto. Risultato finale del lavoro (0: non corretto / 1: corretto / 2: professionale)

- T = Totale: Valutazione complessiva (è data dalla formula $(A+B) \times C$). Se (C) vale zero il totale è zero e la prestazione non viene riconosciuta, anche se procedure e tempi erano corretti. Se (C) vale 2 (risultato professionale) il raddoppio del punteggio procedura+tempi indica eccellenza della prestazione. Se (T) è <4 la prestazione non è soddisfacente, se = 4 è svolta in modo corretto, se >4 in modo eccellente. Questa scheda va utilizzata per registrare osservazioni della performance sul lavoro effettuate durante periodi di tempo sufficienti per una corretta valutazione di tutte le performance previste.

La griglia ha un formato del tipo:

PROCESSO: descrizione processo...					
SCHEMA DI VALUTAZIONE ATTIVITÀ CHIAVE: descrizione prestazione chiave					
Attività componenti	Attività osservate	PRESTAZIONE			
		A	B	C	T
Descrizione attività componente...	- Descrizione attività elementare...				
	- Descrizione attività elementare...				
	- Descrizione attività elementare...				
	- Descrizione attività elementare...				
	- Ecc...				
Descrizione attività componente...	- Descrizione attività elementare...				
	- Descrizione attività elementare...				
	- Descrizione attività elementare...				
	- Descrizione attività elementare...				
	- Ecc...				

— *scheda valutazione saperi teorici*: il sistema di valutazione basato su Unità di competenza vede l'osservazione delle attività quale principale strumento di valutazione ma non è infrequente il caso in cui siano necessarie, per vari motivi (disposizioni di legge, regole interne di ordini professionali, specifiche di certificazione crediti formativi, ecc.), verifiche delle conoscenze teoriche. Queste prove di tipo cognitivo (prove scritte o orali, test e questionari, ecc.) andranno organizzate tenendo presente le specifiche di questa scheda, che declina i saperi teorici minimi dei quali si ritiene indispensabile la padronanza a prescindere da ciò che uno "sa fare". Ha un formato del tipo:

SCHEMA DI VALUTAZIONE DELLE CONOSCENZE TEORICHE
 MC: titolo unità Capitalizzabile di riferimento

Titolo argomento	Specifiche dei temi da scoprire/verificare

- *griglia valutazione prestazioni componenti*: alle attività componenti corrispondono molto frequentemente gli obiettivi didattici (i risultati attesi) delle Unità formative. Le attività componenti hanno un livello di significatività professionale medio/bassa, ma comunque possiedono una loro “dignità” e significatività didattica che le rende oggetto di osservazione/valutazione specifica. A tal fine vengono predisposte queste schede in cui a ciascuna prestazione osservata corrisponde un punteggio da attribuire nel caso in cui essa risulti soddisfacente (per un livello junior neo-assunto). Ha un formato del tipo:

Scheda valutazione prestazione componente

Prestazione componentata	Descrizione prestazione componente ...
Descrizione della prova e compito assegnato	Descrizione della prova ...
Materiali forniti	Elenco materiali forniti ...
Condizioni di svolgimento	Condizioni di svolgimento
Criteri di valutazione	Criteri di valutazione (punteggi minimi, ecc.)
Risultati attesi	Descrizione risultato atteso in termini di performance

N.	Comportamenti osservabili/risultati previsti	SI/No*	Punti
1	Descrizione attività elementare ...		XX
2	Descrizione attività elementare ...		XX
3	Descrizione attività elementare ...		XX
Totale			

SI = comportamenti osservati, NO = comportamenti non osservati, NR = comportamenti non rilevabili

- *scheda valutazione livelli specialistici*: le UC servono per verificare/certificare le prestazioni professionali riconosciute come minimo indispensabile per fornire al cliente un prodotto/servizio accettabile. Esse non hanno lo scopo di identificare i best performer o certificare l’eccellenza della performance. Capita però frequentemente che le prestazioni professionali abbiano dei livelli di “maestria”, di “specialità”, che vengono riconosciuti ufficialmente per una data attività professionale (ad esempio i 4 tagli base del parrucchiere e gli altri 9 che portano alla qualifica di maestro parrucchiere). Questi livelli possono essere acquisiti mediante l’accumulo di esperienze di lavoro piuttosto che il sostenimento di specifici corsi/esami. Le schede di specializzazione hanno lo scopo di permettere la formalizzazione di questa tipologia di verifica, completando quindi la UC, che descrive la performance professionale base, con gli eventuali livelli di specializzazione previsti e riconosciuti dal mercato del lavoro (come ad esempio i “patentini” per fumisti, saldatori, ecc.).

Modalità di utilizzo degli standard in riferimento al sistema Europass e al Libretto formativo del cittadino

Uno dei maggiori problemi legati al sistematico utilizzo del Libretto formativo del cittadino da un lato, e dei supplementi previsti dal sistema Europeo Europass dall'altro è costituito dal fatto che entrambi prevedono, fra le altre cose, l'esplicitazione delle competenze acquisite dalla persona attraverso processi formativi formali o non formali ma, non esistendo tassonomie unificate di competenze cui riferirsi per la compilazione dei sopracitati documenti, risulta in qualche modo velleitaria l'aspettativa di poter attribuire una spendibilità al libretto che vada al di là del riconoscimento di crediti formativi (ed anche questi saranno molto probabilmente caratterizzati per un lungo periodo da un valore molto "locale").

La mancanza di uno standard nazionale (e ovviamente di un ancor più improbabile standard europeo) e estreme differenziazioni che caratterizzano i vari sistemi regionali di descrizione delle competenze, che riguardano principalmente i livelli di dettaglio cui si giunge nella descrizione e l'associazione delle competenze con classificazioni molto variabili di profili professionali, non potranno che originare documenti dal dubbio valore d'uso e dall'incerta spendibilità sul mercato del lavoro.

Il modello assunto per la sperimentazione, aggirando il problema delle tassonomie di profili professionali (che vengono ricostruiti come cluster di competenze componenti comunque riferite alle UC ed ai processi, e quindi sono facilmente sviluppabili e integrabili in funzione del contesto territoriale od organizzativo preso in considerazione) e assumendo come classificazione dei processi lo standard ATECO che costituisce il riferimento unico a livello nazionale per la classificazione delle attività di trasformazione di prodotto/servizio (e quindi adottando schemi che dovrebbero risultare corretti e applicabili su tutto il territorio nazionale e non solo) tenta di proporre una soluzione al problema di come compilare il libretto ed i supplementi con frasi standard che descrivono prestazioni professionali in modo comprensibile e trasparente.

Tali descrizioni possono poi essere utilizzate all'interno delle schede che descrivono i risultati attesi di attività formative, delle schede per l'analisi e i bilanci di competenza, nei sistemi di matching domanda-offerta, in tal modo garantendo un lessico comune che caratterizzi sistemi scolastici, sistemi della formazione professionale, sistemi dell'orientamento e mondo del lavoro realizzando le condizioni di trasparenza indispensabili per garantire al cittadino effettive possibilità di mobilità e flessibilità professionale.

- ¹ Saul Meghnagi, *Conoscenza e competenza*, Loescher Editore, Torino, 1992, pag. 30.
- ² Come scrive Ulderico Cappucci, *Un modello di competenze per l'impresa ed un modello di sviluppo per il formatore*: «poiché è scontato che le conoscenze si possono dilatare, intervenendo solo sul fatto cognitivo, mentre le capacità [che sono una componente essenziale della competenza] si sviluppano solo attraverso l'allenamento, è facile accettare il principio che si impara facendo, attraverso cioè un processo di sperimentazione applicativa della conoscenza. È d'altra parte vero che "facendo si impara", nel senso che ogni esperienza pratica ha in sé la possibilità di produrre apprendimento. Ciò vuol dire che la principale fonte di apprendimento è per definizione il lavoro». In AA.VV., *I luoghi dell'apprendimento*, Franco Angeli Editore, Milano, 2000, pag. 50.
- ³ Gianluca Crippollaro (a cura di), *Competenze e formazione. Organizzazione, lavoro, apprendimento*, Ed. Guerini ed Associati, Milano, 2001, pag. 41. A questo volume hanno collaborato tra gli altri, L. Dal Lago, U. Morelli, G. Varchetta, C. Weber.
- ⁴ *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative. Un approccio basato sulle competenze per sviluppare le persone e le organizzazioni*, Franco Angeli Editore, Milano, 1996, pag. 50.
- ⁵ Selvatici-D'Angelo (a cura di), *Il Bilancio di Competenze*, Franco Angeli Editore, Milano, 1999, pag. 32.
- ⁶ Il Glossario è citato nell'Accordo Stato Regioni del 28.10.04 ed è disponibile online al seguente indirizzo: <http://validi.invalsi.it/glossario/asp/home.asp>.
- ⁷ Questa definizione, il Glossario la arricchisce di alcuni approfondimenti che qui riportiamo: «Lo stretto legame tra la competenza come sapere, saper fare, saper essere e le situazioni in cui questa si esprime permette di definire diversi profili di competenza. Nell'ambito della formazione per il lavoro si possono distinguere le competenze professionali, relative alla attività lavorativa, dalle competenze tecniche e scientifiche e da quelle polifunzionali. In genere si distingue competenza da prestazione: la prestazione è la realizzazione concreta di una potenzialità, che è espressa dalla competenza». Noam Chomsky definisce *competenza* «l'insieme delle conoscenze e delle regole grammaticali e linguistiche che permettono al parlante di comprendere e formare un numero infinito di frasi nuove» oppure «capacità di un soggetto di formare e comprendere un numero potenzialmente infinito di frasi» (cfr. Chomsky 1970). Le competenze acquisite possono essere riconosciute come credito formativo dalla struttura formativa o educativa che accoglie l'individuo ed essere oggetto di certificazione da parte delle Regioni, ai fini dell'inserimento in percorsi di istruzione e formazione professionale o per l'acquisizione di una qualifica o di un titolo di studio.
- ⁸ Documento di Lavoro della Commissione, del 08/07/2005, pag. 10.
- ⁹ Il commento, contenuto nel Documento, alla definizione è: «Il concetto è usato in modo integrativo; come un'espressione della capacità degli individui di combinare, in modo autonomo, tacitamente o esplicitamente ed in un contesto particolare, i diversi elementi delle conoscenze e delle abilità che possiedono. L'aspetto dell'autonomia è fondamentale per il concetto in quanto fornisce la base per distinguere tra i diversi livelli di competenza. Acquisire un certo livello di competenza può essere considerato come l'abilità di un individuo di usare le proprie conoscenze, abilità e competenze secondo i requisiti variabili posti in un contesto, situazione o problema particolare. Detto altrimenti, la capacità di un individuo di affrontare la complessità, l'imprevedibilità ed il cambiamento, definisce/determina il proprio livello di competenza» (pag. 10).
- ¹⁰ *Istruzione e Formazione Tecnica Superiore 2000-2003*, Quaderni degli Annali dell'Istruzione, n. 103/1003, pag. 9.
- ¹¹ Idem, pag. 10.
- ¹² Idem, pag. 10.
- ¹³ Questi principi di riferimento sono stati codificati nella Conferenza Unificata, che raggruppa le competenze di base e trasversali in quattro aree: linguistica, scientifico e tecnologica, giuridico-economica-aziendale, trasversale.
- ¹⁴ Presidenza del Consiglio dei Ministri, *Documento Tecnico per la definizione degli standard formativi, di cui all'articolo 4 dell'Accordo quadro sancito in Conferenza unificata del 19 giugno 2003 tra il Ministro dell'istruzione dell'università e della ricerca, il ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni, le Province autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità Montane*, 15 gennaio 2004.
- ¹⁵ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle "competenze chiave per l'apprendimento permanente".
- ¹⁶ Idem, pag. 13.
- ¹⁷ ISFOL, *Dalla pratica alla teoria della formazione: un percorso epistemologico*, Franco Angeli Editore, Milano, 2001, pag. 88.

¹⁸ Si pensi per esempio alle rilevazioni sulle buone pratiche formative che l'ISFOL ha condotto in questi anni sui progetti comunitari mettendo in luce il valore della progettazione integrata e del lavoro di rete. Confronta tra gli altri ISFOL, "La strategia di rete locale" in *Modelli e strumenti per l'integrazione lavorativa. Rapporto di monitoraggio dell'Iniziativa Occupazione*, II fase, 2001, pagg. 123-134; Montedoro C. (a cura di), *Elementi di progettazione integrata per la formazione di qualità*, ISFOL, 2000.

¹⁹ Confronta i diversi contributi presenti nel Rapporto ISFOL 2004 - parte II *La formazione*.

²⁰ Sul tema delle *Metacompetenze* la letteratura è ancora molto limitata. Estremamente utili sono risultati i lavori svolti da Enaip nazionale. Si fa riferimento alla ricerca dal titolo *Competenze strategiche per la formazione dei formatori*, affidata da ISFOL a Enaip Nazionale nel 2003. L'indagine, coordinata da Claudia Montedoro, è stata realizzata per Enaip da Leonardo Verdi Vighetti e Irene Bertucci. Nel corso del 2004 i due autori hanno proseguito le riflessioni su questo tema realizzando, per Enaip Lombardia, uno studio dal titolo *Piano per la formazione dei formatori sulle metacompetenze* al quale ha partecipato Andrea Giacomantonio. Già nel 1996 Enaip aveva intrapreso delle riflessioni sulle *metacompetenze* realizzando una ricerca sui sistemi valutativi e i modelli di intervento nella formazione continua (confronta Enaip, *Modelli di intervento e sistemi di valutazione nelle iniziative messe in atto per il passaggio dalla formazione al lavoro*, Ricerca realizzata per conto del MLPS, ex art. 18 lett. (f) Legge 845/78, 30 aprile 1996).

²¹ Si considera questa categoria come "meta-metacompetenza" dal momento che si ritiene che la sua acquisizione e il suo sviluppo rendono possibili quello delle precedenti. La valutazione, infatti, si situa al vertice del pensare (confronta la tassonomia di Bloom) se si sviluppa come riflessione argomentata e consapevole di processi mentali e operativi.

²² Esempi di educazione alle metacognizioni sono contenuti nel volume: AA.VV., *Métacognition et compétences réflexives*, Les Editions Logiques, Montréal, Québec, 1998.