



Manuale di didattica per campi professionali per la formazione professionale superiore

Sviluppo di specifiche didattiche per campi professionali sulla base di domande chiave

A cura di:

Conferenza SSS

Aggiornamento

17.01.2013

Responsabile di progetto

Dr. Andreas Schubiger

Autori

Dr. Andreas Schubiger

Dr. Susan Rosen

Indice

1	Introduzione e obiettivo	3
2	Situazione iniziale e contesto	4
3	Destinatari e funzione della didattica per campi professionali (DCP)	7
4	Didattica per campi professionali della formazione professionale superiore ..	9
4.1	Progettazione di una didattica per campi professionali per la formazione professionale superiore	9
4.2	Modello di processo della didattica per campi professionali per la formazione professionale superiore.....	10
4.2.1	Competenze centrali della didattica per campi professionali nel macro-livello	11
4.2.2	Gli ambiti decisionali della didattica per campi professionali nel meso-livello.....	14
4.2.3	Campi d'attività della didattica per campi professionali nel micro-livello	16
5	Le domande chiave generiche.....	19
5.1	Domande chiave della didattica generale per campi professionali nel macro-livello	19
5.2	Domande chiave della didattica specifica per campi professionali nel meso-livello	25
5.3	Didattica specifica dell'insegnamento orientata alla formazione professionale nel micro-livello.....	32
6	Indici.....	41
6.1	Glossario	41
6.2	Indice delle immagini	42
6.3	Indice delle tabelle.....	42
6.4	Bibliografia	43

1 Introduzione e obiettivo

Il presente manuale di didattica per campi professionali per la formazione professionale superiore è stato sviluppato nell'ambito del progetto "Sviluppo e implementazione di un modello generale per la didattica professionale / settoriale nella formazione superiore , e in particolar modo nelle scuole specializzate superiori"¹ (la Conferenza delle Scuole Specializzate superiori è responsabile del progetto).

Il manuale si basa su una dettagliata documentazione elaborata nelle seguenti fasi:

- ampia riflessione teorica sulla didattica per campi professionali;
- *experthearing* con il Prof. Dr. Dieter Euler (IWP);
- *experthearing* con gli esperti degli organizzatori dei cicli di studio per docenti SSS (PFSG, PFZH, PHZ, IUFPF);
- validazione con i rappresentanti delle sotto conferenze delle scuole specializzate superiori.

Il presente documento costituisce una base per lo sviluppo e l'applicazione di una didattica per campi professionali specifica.

Il titolo «Didattica per campi professionali per la formazione professionale superiore– sviluppo di didattiche specifiche per campi professionali sulla base di domande chiave» informa che, mediante una progettazione quadro e tramite la formulazione di domande chiave, si offre ai vari attori della formazione professionale superiore (rappresentanti oml, responsabili dei cicli di studio e docenti delle Scuole Specializzate Superiori) un ausilio per decidere in merito a questioni di didattica per campi professionali nei vari livelli di gestione della formazione professionale (programma quadro per l'insegnamento, programma d'istituto, pianificazione dell'insegnamento).

La didattica per campi professionali contribuisce in questo modo alla pianificazione, al controllo e alla garanzia della qualità dei processi di formazione specifici della formazione professionale superiore mediante responsabili della formazione con diverse qualifiche.

La prima parte del documento è costituita da un quadro delle motivazioni che fornisce ai lettori una panoramica sulla situazione iniziale e sui motivi alla base di una didattica per campi professionali, nonché sui suoi obiettivi, ambiti di applicazione e sulle funzioni da essa svolte.

La seconda parte consiste invece in una descrizione di come debba essere intesa la didattica per campi professionali e in una descrizione dei suoi compiti suddivisa in macro, meso e micro livelli.

La parte fondamentale della documentazione è costituita dalle principali domande chiave suddivise per macro, meso e micro livelli e fornisce in questo modo uno spunto per la riflessione e il concepimento di idee sulla didattica per campi professionali.

¹«Sviluppo e implementazione di un modello generico di didattica delle conoscenze professionali/didattica professionale nella formazione professionale superiore, in special modo nelle scuole specializzate superiori». Testo disponibile solo in tedesco N.d.T.

2 Situazione iniziale e contesto

Con l'introduzione dei nuovi programmi quadro d'insegnamento, elaborati in partenariato dalle organizzazioni del mondo del lavoro, dalle scuole specializzate superiori e dall'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT), quest'ultimo (UFFT 2011a) ha realizzato un modello per la formazione professionale superiore che pone le competenze professionali al centro di tutti gli sforzi pedagogico-professionali.

La formazione professionale superiore è espressamente citata nella legge sulla formazione professionale del 13 dicembre 2002, entrata in vigore il 1° gennaio 2004.² La formazione professionale superiore, secondo la sistematica della formazione, rientra nel livello terziario 5B (ISCED: *International Standard Classification of Education*). Il livello 5B comprende le formazioni professionali superiori orientate alla professione e alla pratica professionale del livello terziario in contrapposizione con la formazione accademica delle università. La formazione professionale superiore comprende, ai sensi della legge sulla formazione professionale, gli esami di professione, gli esami professionali superiori e la formazione offerta dalle scuole specializzate superiori. Tali formazioni s'innestano sulla formazione di base duale e triale. Gli esami di professione e gli esami professionali superiori sono disciplinati dai regolamenti d'esame e dalle relative direttive, si svolgono in maniera centralizzata e sono gestiti dalle organizzazioni del mondo del lavoro. Gli istituti di formazione preparano unicamente agli esami federali (corsi di preparazione) e, tramite esami modulari, forniscono la qualifica per determinate prestazioni preliminari. Le scuole specializzate superiori sono invece vere e proprie scuole: dopo aver ottenuto l'accreditamento dei propri cicli di studio sulla base dei corrispondenti programmi quadro d'insegnamento una scuola ha la facoltà di svolgere autonomamente gli esami finali e rilasciare i relativi diplomi.

La formazione professionale superiore è contraddistinta da un insegnamento orientato alla professione e alla pratica che si basa sul processo di lavoro e sulla competenza.

La formazione professionale di base, così come la formazione professionale superiore, è contraddistinta da una gestione top-down (dall'alto verso il basso), rappresentata nel modo seguente:

²Legge federale sulla formazione professionale (Legge sulla formazione professionale, LFPr) del 13 dicembre 2002 (stato al 1° gennaio 2013)

Costituzione federale

Legge sulla formazione professionale LFPr

Ordinanza sulla formazione professionale

Requisiti minimi per le SSS

Organizzazione responsabile (Oml) per le ofor e gli EP/EPs

Organizzazione responsabile (Oml e organizzatori della formazione) per le SSS

Ordinanze sulla formazione
professionale

Piani di formazione

Regolamenti d'esame per
gli esami di professione e
gli esami professionali
superiori

Programmi quadro
d'insegnamento

Leggi cantonali di applicazione e ordinanze

Organizzatori pubblici e privati

Formazione di base triale
Azienda formatrice
Scuola professionale
3° Luogo di formazione (CI)

Corsi di preparazione per
esami di professione ed
esami professionali
superiori

Scuole specializzate
superiori

Organizzatori pubblici e privati

Immagine 1: gestione della formazione professionale (Fonte: Schubiger 2010b: presentazione informale)

I programmi quadro d'insegnamento sono la base per lo sviluppo, il riconoscimento e la garanzia di qualità dei cicli di studio offerti dalle SSS. I programmi vengono sviluppati in collaborazione con gli organizzatori dei cicli di studio e le organizzazioni del mondo del lavoro. Questi ultimi costituiscono l'organo responsabile e inviano all'UFFT (SEFRI dal 2013) i loro programmi quadro d'insegnamento per l'approvazione.

Gli ambiti e i processi di lavoro dei programmi quadro d'insegnamento si orientano al principio del contesto situazionale. L'ambito di lavoro e il contesto descrivono le situazioni professionali, il contesto e gli attori dell'attività quotidiana. Dal canto loro, i processi di lavoro costituiscono il **profilo professionale** (cfr. UFFT 2011b).

I programmi quadro d'insegnamento definiscono a livello normativo il passaggio dal paradigma dell'orientamento all'input a quello dell'orientamento all'outcome. Le **competenze** devono essere commisurate all'effetto prodotto nell'attività professionale e il loro insieme deve consentire ai diplomati di affrontare le situazioni e i processi di lavoro. Il livello richiesto indica con quale grado di autonomia, complessità e imprevedibilità debba essere raggiunta la competenza. Tutti i programmi quadro d'insegnamento stabiliscono che la procedura di qualificazione finale non debba verificare solamente le risorse ma anche la competenza e le azioni.

Nella formazione professionale superiore il collegamento tra teoria e pratica è fondamentale. Mediante l'elemento strutturale di coordinamento fra componenti della formazione scolastica e pratica i programmi quadro d'insegnamento regolamentano in modo sistematico la **cooperazione tra i luoghi di formazione** tra il primo e il secondo luogo di formazione. Allo stesso modo, anche il terzo luogo di formazione della formazione professionale superiore diventa sempre più importante con l'introduzione di luoghi di formazione simili a laboratori (laboratorio tecnico, skillslab, simulazioni, aziende di esercitazione, progetti interprofessionali concreti ecc.). Rimane tuttavia elevato il potenziale dei luoghi di formazione orientati alla pratica esterni all'azienda.

Con questo nuovo orientamento si modificano le richieste pedagogico-professionali riguardanti le qualifiche dei docenti per la formazione professionale superiore. Esse da un lato vengono definite nell'ordinanza del DFE concernente le esigenze minime per il riconoscimento dei cicli di formazione e degli studi postdiploma delle SSS (OERic-SSS)³e, dall'altro lato, nel programma quadro d'insegnamento per i responsabili della formazione professionale⁴. In quest'ultimovengono richieste in special modo le competenze didattico-professionali dei docenti.

I docenti della formazione professionale superiore sono perlopiù impiegati a titolo accessorio, ossia operano principalmente nel proprio ambito di lavoro e possono quindi appellarsi alla loro esperienza pratica per le lezioni.

³Del 15 marzo 2005.

⁴Programmi quadro d'insegnamento responsabili della formazione professionale, Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia, 1° febbraio 2011, in particolare pagine 42-48.

3 Destinatari e funzione della didattica per campi professionali (DCP)

Il manuale supporta i seguenti attori nel loro ambito d'attività:

Utilizzatori della DCP	Compiti e funzioni della DCP
<i>Rappresentanti delle sottoconferenze</i>	Sviluppo ed evoluzione dei programmi quadro d'insegnamento
<i>Responsabili dei cicli di studio presso le scuole specializzate superiori</i>	Sviluppo di programmi d'istituto mediante l'applicazione dei programmi quadro d'insegnamento
<i>Docenti delle scuole specializzate superiori</i>	Applicazione dei programmi d'istituto a concrete pianificazioni dell'insegnamento
<i>Formatori di docenti per la formazione professionale superiore</i>	Sviluppo e realizzazione di elementi formativi nell'ambito della didattica delle conoscenze professionali per futuri docenti SSS

La didattica delle conoscenze professionali si rivolge sia a docenti impiegati a titolo accessorio e a titolo principale, sia a esperti nella formazione a macro-livello e alle direzioni scolastiche a meso-livello.

Immagine 2: la didattica per campi professionali della formazione professionale superiore indica gli attori e la didattica delle conoscenze professionali delle SSS con i loro compiti principali secondo i vari livelli di attività. La differenziazione tra i livelli macro, meso e micro evidenzia chiaramente i vari settori di responsabilità e di attività degli esperti della formazione (cfr. Dubs 2009, pag.44).



Immagine 2: la didattica per campi professionali della formazione professionale superiore

I compiti, le attività e le funzioni all'interno della didattica per campi professionali vengono ordinati e definiti a livello macro, meso e micro.

Nel *macrolivello* la didattica per campi professionali indica come trasferire i fondamenti normativi e le idee di didattica nelle disposizioni dei programmi quadro d'insegnamento per ogni sottoconferenza SSS. Gli esperti delle conoscenze professionali sono sia i rappresentanti delle sottoconferenze SSS e i responsabili per le omdei programmi quadro d'insegnamento, sia i docenti e i responsabili del corso delle istituzioni per le sottoconferenze. Essi sviluppano i programmi quadro d'insegnamento per le relative sottoconferenze SSS sulla base della didattica per campi professionali.

Nel *meso-livello* si sviluppa il programma d'insegnamento tenendo conto delle indicazioni contenute nei programmi quadro d'insegnamento concernenti i requisiti specifici e le necessità delle relative scuole specializzate superiori delle varie sottoconferenze.

I docenti impiegati a titolo accessorio e principale e i futuri docenti delle SSS sviluppano nel *micro-livello*, sulla base delle decisioni relative al programma d'insegnamento, una didattica per campi professionali orientata all'ambito professionale per l'analisi, la pianificazione, l'attuazione e la garanzia di qualità delle attività formative.

Il presente lavoro offre in primo luogo una definizione di partenza della «didattica per campi professionali» (cfr. punto 4.1), evidenziandone in questo modo compiti e funzioni. In secondo luogo offre un'indicazione concreta per l'applicazione della didattica per campi professionali.

4 Didattica per campi professionali della formazione professionale superiore

4.1 Progettazione di una didattica per campi professionali per la formazione professionale superiore

Punto di partenza e di riferimento della formazione professionale non è tanto la materia quanto il campo di attività. Le decisioni a livello di didattica per campi professionali sono orientate sia alle necessità e alle condizioni professionali concrete, sia alle premesse e alle condizioni legate al gruppo di destinatari (cfr. Kuhlmeier/Uhe 1998, pag.115, cfr.Euler/Hahn 2007, pag. 129 segg.) Questa richiesta nei confronti di una formazione professionale presuppone, in un processo decisionale didattico, un approccio interdisciplinare che contribuisca a chiarire e a superare le situazioni della vita professionale (cfr. Euler/Hahn 2007, pag. 130).

Con l'orientamento ai campi professionali, per la didattica per campi professionali da sviluppare si delinea un doppio riferimento, ossia il riferimento all'insegnamento e quello alla pratica professionale. Una didattica per campi professionali deve comprendere entrambi.

Alla luce di questa consapevolezza la didattica per campi professionali viene intesa nel modo seguente:

Una didattica per campi professionali della formazione professionale superiore deve essere intesa come l'aiuto all'analisi e alla pianificazione per la gestione, la scelta e l'attuazione dei processi formativi professionali.

Essa fornisce informazioni circa le premesse, le condizioni e le prospettive dell'insegnamento e dell'apprendimento nel contesto della formazione professionale, senza concentrarsi esclusivamente sul luogo di formazione «scuola» o sulla modalità d'insegnamento frontale.

Nel contesto dell'apprendimento professionale ha il compito di realizzare un riferimento alla vita e alla pratica nonché di promuovere una competenza basata sull'intero processo di apprendimento.

La didattica per campi professionali ha la pretesa di non limitarsi alle circostanze e alle condizioni attuali ma di porsi in maniera critica nei loro confronti e di indicare delle alternative o un successivo sviluppo. In essa risiede dunque un movimento di emancipazione, poiché è votata alla co-definizione della vita e del mondo del lavoro.

Essa soddisfa queste aspettative mediante la formulazione di domande con un punto di vista pluriprospettico che cercano di comprendere contemporaneamente le necessità della pratica professionale e quelle dell'insegnamento scolastico.

Essa manifesta i suoi effetti a livello macro, meso e micro e guida i responsabili della formazione nello sviluppo dei processi di formazione.

Allo stesso modo assume una funzione di intermediazione e di collegamento tra la logica materiale (professione), la psicologia (apprendimento) e la logica situazionale (pratica).

4.2 **Modello di processo della didattica per campi professionali per la formazione professionale superiore**

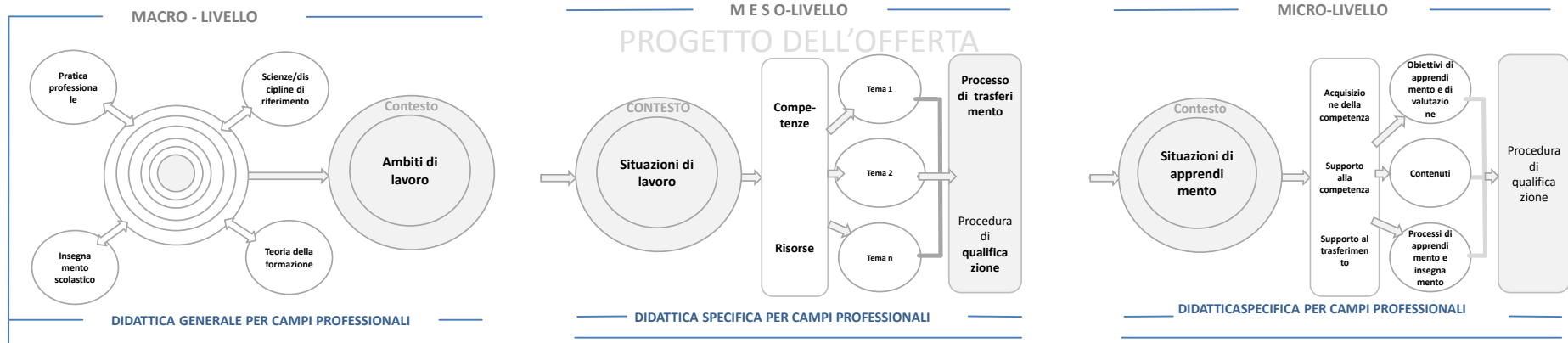


Immagine 3: modello di processo della didattica per campi professionali per la formazione professionale superiore

La didattica per campi professionali ha il compito di fornire un supporto agli esperti della formazione professionale per lo sviluppo e l'attuazione di processi formativi professionali orientati alle competenze.

Nel **macro-livello** la didattica per campi professionali svolge la funzione di «operatore», formulando delle domande chiave, tenendo conto delle quattro competenze principali (pratica professionale e insegnamento scolastico con le relative aspettative scientifiche e teorico-formative). Queste domande sono orientate all'identificazione degli ambiti di lavoro principali della formazione professionale superiore. A questo livello, per esempio, possono essere sviluppati e analizzati i programmi quadro d'insegnamento. Oltre a ciò viene tenuta in considerazione e concretizzata la volontà del legislatore riguardo alla scuola e al campo professionale.

Grazie alle considerazioni di ampio respiro fornite dalla didattica generale per campi professionali è possibile sviluppare applicazioni concrete per i diversi campi professionali. La didattica specifica per campi professionali regola questi processi nel **meso-livello** mediante domande chiave (livello curricolare). Per riflettere e rispondere a queste domande i responsabili della formazione possono sviluppare delle offerte formative come, per esempio, i programmi d'istituto. I responsabili della formazione decidono nei seguenti ambiti:

- determinazione e progetto dell'offerta (quadro delle motivazioni e requisiti formali del ciclo di formazione);
- descrizione delle principali situazioni lavorative, che possono essere strutturate mediante processi di lavoro;
- scelta legittima e classificazione dei contenuti formativi (temi);
- descrizione delle competenze professionali (e delle risorse) necessarie per risolvere in maniera efficace i processi di lavoro descritti;
- descrizione del processo di trasferimento orientato alle competenze.

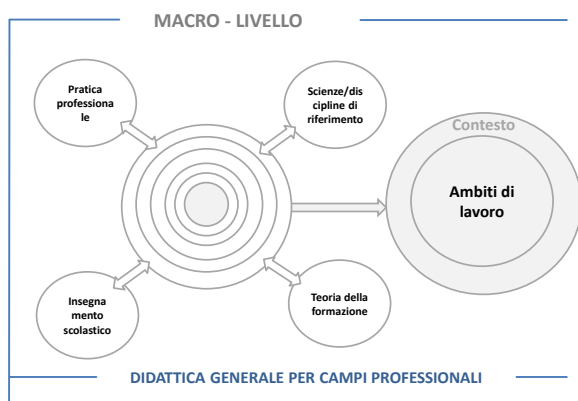
Nel **micro-livello** (livello d'insegnamento) le domande chiave regolano l'applicazione delle disposizioni del programma d'insegnamento. I docenti decidono nei seguenti ambiti:

- trasposizione dei principali processi di lavoro in situazioni e processi di apprendimento; riduzione didattica al livello elementare (circostanze fondamentali) o tipico (situazioni esemplari) senza modificare il senso globale o particolare;
- descrizione e concretizzazione dell'acquisizione delle competenze (apprendimento) e del supporto alle competenze (insegnamento);
- analisi degli obiettivi di apprendimento e di valutazione;
- scelta legittima e trattamento dei contenuti utilizzando principi curricolari;
- analisi e pianificazione degli ausili alla trasmissione e dei processi di interazione relativi alle varie situazioni pedagogico-professionali e alle relative premesse all'apprendimento;
- analisi e progettazione delle offerte di supporto al trasferimento;
- descrizione e determinazione della procedura di qualificazione orientata alle competenze.

4.2.1 Competenze centrali della didattica per campi professionali nel macro-livello

La didattica generale per campi professionali della formazione professionale superiore nasce nell'ambito di lavoro che, a sua volta, si situa in un contesto socio-economico e culturale.

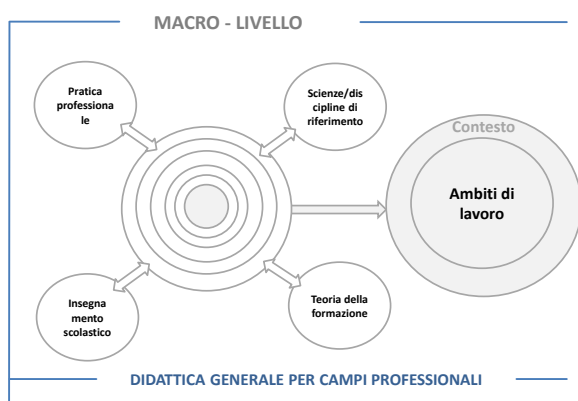
Tale didattica origina delle richieste derivanti da quattro ambiti funzionali: pratica professionale, scienze/discipline di riferimento, insegnamento scolastico e teoria della formazione, che devono guidare la riflessione pedagogico-professionale.



Pratica professionale

Una didattica per campi professionali ha il proprio punto di riferimento nell'ambito lavorativo. Essa dà vita a delle domande che devono essere utilizzate come guida per comprendere e riflettere sulle attuali realtà professionali. Far corrispondere la situazione con il punto di partenza delle decisioni didattiche equivale al **principio del contesto situazionale**.⁵

L'analisi del campo d'attività è fondamentale per la pianificazione delle offerte formative. Lo scopo è quello di comprendere in maniera ottimale le richieste attuali e future concernenti l'esercizio dell'attività professionale (cfr. Mariner/Hämmerle 2010).



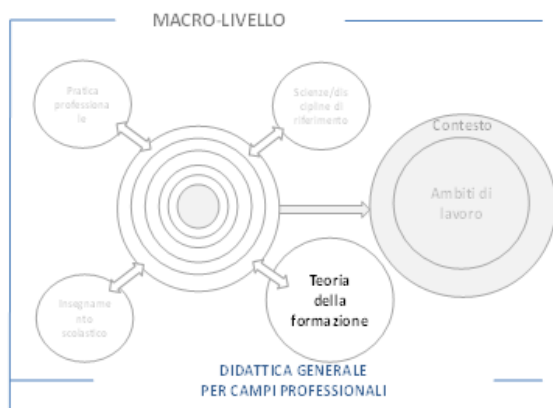
Scienze e discipline di riferimento

Le discipline scientifiche forniscono un importante contributo per la comprensione delle situazioni pratiche. La didattica per campi professionali ricorre alle conoscenze scientifiche per operare in modo scientifico. Le scienze sono indicate, in base alla pratica pedagogica, come scienze di riferimento, di fondo o di base (cfr. Bonz 1998, pag.271).

Poiché spesso la base scientifica di un ambito di lavoro comprende più scienze di riferimento, non si parlerà di un'unica scienza specialistica tradizionale quale disciplina di riferimento. Esse non possono fornire indicazioni dirette per l'insegnamento, non possono ad esempio formulare obiettivi di apprendimento (cfr. Bonz 1998, pag.275); tuttavia gli obiettivi di apprendimento sono realizzabili solo se si riferiscono a un contenuto.

Un compito fondamentale della didattica per campi professionali consiste nell'appurare se e come le scienze e le discipline di riferimento possano fornire contenuti utili a gestire la situazione (cfr. Euler/Hahn 2007, pag. 131).

⁵Il principio del contesto situazionale e il principio del contesto scientifico rappresentano i principi guida per la selezione dei contenuti (cfr. Lipsmeier 2000; Clement 2001; Euler/Hahn 2007; Reetz/Seyd 1995).

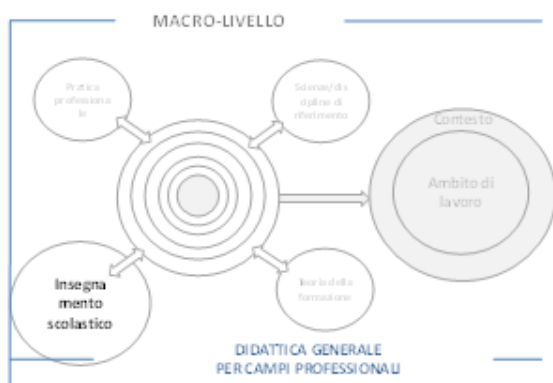


Teoria della formazione

Indipendentemente dal fatto che si tratti di insegnare, diagnosticare, curare, ricercare, consigliare o accompagnare, si torna sempre all'idea che si ha di persona (cfr. Mutzeck 2005, pag. 49, Schlee 1988, pag.11 segg.) Abbiamo assunti e modi di vedere che implicitamente ci guidano e non ci permettono una visione dell'uomo libera da pregiudizi. L'immagine che si ha della persona è parte integrante del concetto di formazione.

La formazione professionale si occupa dello sviluppo delle competenze e delle qualifiche professionali. Ogni singola persona assolve varie formazioni, che devono essere concluse in maniera positiva in un determinato periodo e certificate mediante un esame. Se la formazione professionale non deve avere solamente un significato economico e preparare unicamente a soddisfare le richieste di contenuti previste dai vari campi d'attività, allora deve essere inquadrata in un concetto formativo (cfr. Badry 1994, pag.64). A questo fa seguito il fatto che la formazione professionale debba contenere un «momento di critica» (Reetz 1990) nell'ottica di una formazione della personalità. Con il concetto di «formazione della personalità» s'intende l'interconnessione tra formazione e qualificazione. Le norme relazionali individuali, cioè il ricorso allo sviluppo dell'individuo, ~~offre~~ permette ai responsabili della formazione un orientamento normativo.

Al **principio della personalità** si orienta la scelta, la legittimazione e la strutturazione dei curricula professionali sulla base delle necessità degli individui, con l'accento posto sullo sviluppo della personalità. In questo modo, nello sviluppo del curriculum, accanto a requisiti di tipo situativo vengono definite anche le condizioni degli studenti (Reetz/Seyd 1995, pag. 210 segg.).



Insegnamento scolastico

L'insegnamento scolastico si deve confrontare con le decisioni inerenti ai programmi di studio a livello di politiche formative, organizzazione dell'insegnamento, metodologia, struttura, contenuti e pratica dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Nella progettazione dei programmi d'insegnamento sono centrali le seguenti domande: 1. i contenuti della formazione devono costituire la base di comportamenti corretti e professionali nelle situazioni professionali (sistematica professionale, principio scientifico)? 2. I contenuti formativi devono mostrare un collegamento diretto con le situazioni operative (sistematica del comportamento – principio del contesto situazionale)? 3. Quali forme di conoscenza e di trasmissione sono necessarie per la realizzazione delle competenze? Competenze professionali o operative, conoscenze relative ai processi di lavoro o una correlazione di conoscenze teoriche, qualificazioni finali o conoscenze professionali specifiche (cfr. Clement 2001, pag.10)?

4.2.2 Gli ambiti decisionali della didattica per campi professionali nel meso-livello

La didattica specifica per campi professionali si colloca nel meso-livello e comprende cinque campi, nei quali vengono legittimate e motivate le decisioni relative alla didattica per campi professionali (cfr. Immagine 4: gli ambiti decisionali della didattica per campi professionali nel meso livello). A questo livello si concretizzano le richieste formulate nel macro-livello.

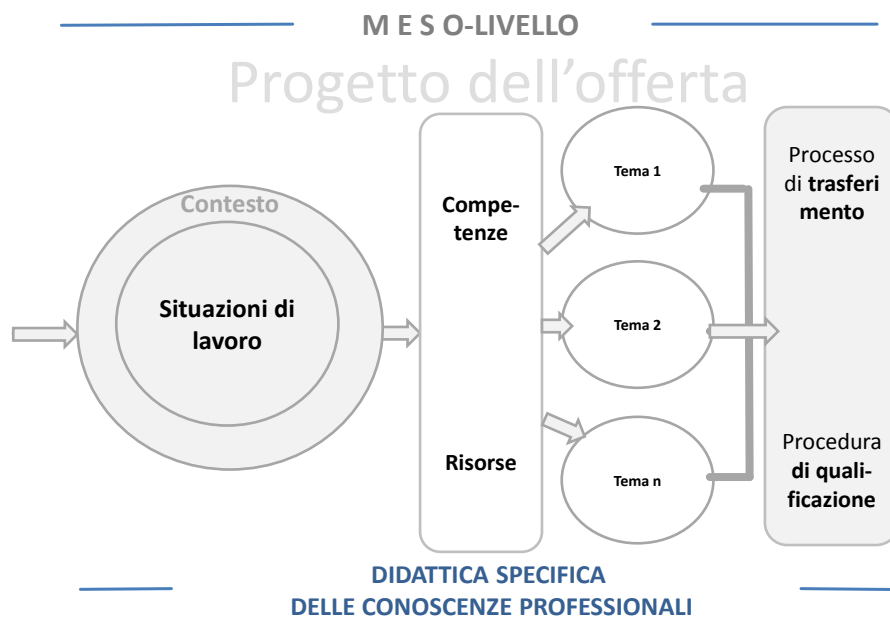


Immagine 4: gli ambiti decisionali della didattica per campi professionali nel meso livello

Situazioni di lavoro

Il comportamento professionale delle persone si esplica nelle situazioni di lavoro. Queste ultime possono anche essere viste come «luoghi» nei quali «è richiesta una capacità operativa umana che si può manifestare, affermare o fallire» (Kaiser 1985, pag. 35).

Come situazioni di lavoro vengono quindi indicate le situazioni tipiche che i diplomati della formazione professionale superiore si trovano ad affrontare. Le situazioni di lavoro possono essere raggruppate in una classe di situazioni se hanno caratteristiche di base simili o se sono simili fra loro le risorse necessarie per affrontarle. Per la descrizione delle situazioni di lavoro, a seconda della professione, possono essere impiegati i seguenti elementi strutturali: descrizione univoca della situazione di lavoro, persone coinvolte, attività da svolgere e norme, ossia le disposizioni che devono essere osservate nell'eseguire le attività (cfr. Schubiger 2010c, pag.20). Nelle situazioni di lavoro vengono rappresentati dei processi di lavoro alla base dei quali vi sono determinate tematiche e ai quali possono essere attribuite risorse e competenze.

Competenze

I processi di lavoro vengono ricollegati di volta in volta alle competenze professionali. Secondo lo psicologo del lavoro francese Guy Le Boterf (1997), le competenze sono originate sotto forma di risorse (conoscenze, comportamenti, esperienze, abilità) e messe alla prova in situazioni concrete (pratica). In questo senso la competenza indica il potenziale che permette di affrontare determinate situazioni quotidiane e lavorative con l'aiuto delle risorse.

Risorse

Per la risoluzione di ogni processo di lavoro s'impiegano le risorse necessarie. Le risorse sono descritte come conoscenze, abilità e comportamenti.

Con il termine «conoscenze» vengono indicati tutti quegli elementi legati al sapere necessari per affrontare i relativi processi di lavoro. A questi appartengono teorie, concetti, regole e dati.

Con il termine «abilità» si indicano i comportamenti appresi con l'esercizio che possono essere rapidamente applicati. Le abilità sono sia motorie sia cognitive.

Con il termine «comportamenti» si indicano quegli atteggiamenti, quei valori e quelle norme che regolano i comportamenti nelle diverse situazioni di lavoro (cfr. Schubiger 2010c, pag.21).

Temi

Fatti, fondamenti teorici, conformità alle norme e connessioni vengono tenuti in debito conto in base alla situazione.

Per il lavoro curricolare Dubs (2000, pag. 23) raccomanda, per la realizzazione dei programmi d'insegnamento, di combinare tra loro settori d'apprendimento orientati alla disciplina e settori integrativi. I primi consentono la realizzazione di un sapere strutturato, mentre i secondi favoriscono la costituzione di una rete di approcci pratici da impiegare nei vari contesti di applicazione.

Processi di trasferimento, comprendente la cooperazione tra i luoghi di apprendimento

Uno dei principali compiti della formazione professionale superiore consiste nella progettazione di offerte formative⁶ che consentano il trasferimento nella pratica. Il processo di trasferimento presuppone a livello macro, meso e micro requisiti differenti da parte dei responsabili della formazione. È possibile riflettere sui processi di trasferimento anche partendo dal punto di vista della psicologia e dell'organizzazione dell'apprendimento. Lemke definisce il trasferimento come un «processo psicosociale» che da una parte comprenda l'acquisizione e la trasmissione di quanto appreso per mezzo di una situazione d'apprendimento a una situazione di attuazione che non deve necessariamente presentare le stesse caratteristiche della situazione di apprendimento (generalizzazione). Dall'altra esso comprende tutti gli interventi occorsi prima, durante e dopo l'attività formativa, necessari per lo studio dei cambiamenti e per un'applicazione efficace alla situazione aziendale (cfr. Lemke 1995, pag. 7). Il concetto di trasferimento comprende la capacità di rendere fruibile nella pratica quanto appreso dalla pratica stessa. Erpenbeck e von Rosenstiel (2003) descrivono il trasferimento come «competenze orientate alle attività e all'applicazione, che permettano di agire attivamente e autonomamente e di indirizzare tali azioni all'attuazione di propositi, intenzioni e progetti».

Il trasferimento comprende anche la coordinazione concordata tra gli ambiti di formazione scolastici e pratici, che può essere realizzata per mezzo di una cooperazione tra i luoghi di formazione. Come viene vista una simile cooperazione, quali obiettivi persegua, fino a che punto sia strutturata e possa essere realizzata dipende da come viene intesa la stessa cooperazione tra luoghi di formazione. Landwehr (2002, pag. 39) individua quattro varianti:

coesistenza: scuola e azienda funzionano come sistemi chiusi l'una accanto all'altra perseguendo ognuna i propri scopi e contenuti;

coordinazione: anche in questo caso i luoghi di formazione agiscono per lo più in parallelo. Questa variante tuttavia riconosce un accordo su vari concetti;

cooperazione: i luoghi di formazione si accordano sul coordinamento temporale dei contenuti e perseguono uno sviluppo in comune;

integrazione: i luoghi di formazione dispongono di un progetto comune e puntano a uno sviluppo e a una responsabilità in comune.

⁶Come per il concetto di competenza, anche il concetto di transfer dipende dalla teoria che vi è alla base.

Procedura di qualificazione

Nella formazione professionale si verificano le competenze nel quadro di una procedura di qualificazione. Essa presuppone che le qualifiche da raggiungere corrispondano a quanto previsto dai vari campi d'attività e che siano concretizzate e descritte in maniera specifica per la scuola, come previsto dalle disposizioni normative contenute nel programma quadro d'insegnamento.

4.2.3 Campi d'attività della didattica per campi professionali nel micro-livello

Nel micro-livello si concretizzano le decisioni didattiche assunte nel meso-livello. La specificità della pratica dell'insegnamento consiste nell'assunzione dei principi curriculari e nel sottoporli a verifica nella progettazione di situazioni di insegnamento e di studio.



Immagine 5: i campi d'attività della didattica per campi professionali nel micro-livello

Situazioni di apprendimento

Le situazioni di apprendimento si orientano agli obiettivi di formazione della formazione professionale e designano situazioni di lavoro motivate dal punto di vista didattico e adatte per l'insegnamento. Nel micro-livello si passa all'elaborazione concreta delle situazioni di apprendimento. In tale contesto rientra la domanda centrale su quale sia il punto di partenza da selezionare per la pianificazione di situazioni di apprendimento concrete (p. es. problemi chiave in ambito professionale).

Acquisizione della competenza e supporto alla competenza

Lo sviluppo delle competenze avviene da una parte mediante processi di apprendimento organizzati in maniera consapevole (apprendimento formale e istituzionalizzato) e, dall'altra, mediante una socializzazione inconsapevole (apprendimento informale e implicito). Le storie individuali di vita e di apprendimento degli studenti così come l'influsso dei vari luoghi di formazione definiscono il modo in cui gli studenti si rapportano all'oggetto della formazione e quello in cui acquisiscono le competenze.

Lo sviluppo delle competenze può essere supportato e reso percettibile anche mediante una richiesta di competenze. Questo presuppone di nuovo l'impiego dei cosiddetti «modelli di competenza» che devono mediare tra obiettivi di formazione astratti e compiti concreti (BMBF 2007, pag. 71). Per poter svolgere questa funzione di mediazione, i modelli di competenza devono

rispondere a due condizioni: innanzitutto devono descrivere la struttura delle richieste professionali da soddisfare. Questo avviene quando i risultati dell'apprendimento vengono indicati come competenze («modello dei componenti»). Secondariamente, devono essere sviluppati dei livelli di competenza basati su criteri scientifici con l'aiuto dei quali possano essere registrati in modo differenziato gli sviluppi e i risultati dell'apprendimento degli studenti («modello per livelli») (BMBF 2007, pag.74). I livelli di competenza come elemento centrale dei modelli di competenza descrivono quindi il percorso dal sapere verso l'azione e la capacità. Per lo sviluppo dei modelli e dei livelli di competenza è quindi necessario chiarire le modalità di costituzione delle conoscenze e il rapporto tra il sapere e le capacità.

Supporto al trasferimento

I processi di supporto al trasferimento devono essere impiegati quanto prima, già all'inizio del processo di apprendimento. A questo proposito sono necessarie delle misure che sostengano la generazione di un sapere che possa essere trasmesso; sono per esempio importanti l'inclusione della pratica, delle forme d'insegnamento orientate all'azione, delle possibilità di esercizio e un'attività di apprendimento orientata al trasferimento.

Obiettivi di apprendimento e di valutazione

Gli obiettivi di apprendimento e di valutazione devono essere coerenti con gli obiettivi di formazione e con le competenze. Essi circoscrivono in maniera molto concreta gli obiettivi da raggiungere, che verranno valutati per ogni singolo studente e in base alla capacità di assumere comportamenti responsabili nelle situazioni professionali. Le descrizioni degli obiettivi vengono formulate su base soggettiva e comprendono componenti relativi ai contenuti, ai comportamenti e alle situazioni. Su questa base vengono assunte decisioni sui contenuti. A questo proposito occorre tener presente che le descrizioni degli obiettivi non si orientano principalmente all'«utilità» per la professione e alle possibilità di impiego, ovvero esclusivamente a obiettivi riguardanti il mercato del lavoro, ma che contemporaneamente tengono conto del principio dello sviluppo della personalità.

Contenuti

La formazione professionale si pone l'obiettivo di fornire delle competenze professionali e di prendere le situazioni professionali come punto di partenza per i processi di insegnamento e di apprendimento. Ciò presuppone elevati requisiti nella scelta e nella legittimazione dei contenuti legati alla professione. Con l'aiuto del *principio scientifico e del contesto situazionale* i contenuti possono essere legittimati e selezionati in maniera motivata. Gli obiettivi fondamentali e di formazione costituiscono in questo caso il quadro di riferimento normativo: grazie ad essi è possibile approfondire e chiarire la questione del contenuto formativo e verificare se un dato argomento possa o meno essere scelto come contenuto formativo.

Processi di apprendimento e insegnamento

Con la progettazione dei processi di apprendimento e insegnamento si indicano le forme organizzative, di interazione e di attuazione degli insegnamenti e degli apprendimenti, compresi gli apprendimenti sequenziali, i metodi e i mezzi che sono in un rapporto di interdipendenza tra loro.

L'insegnamento è caratterizzato dal fatto che prende in considerazione sia la trasmissione dei riferimenti teorici della disciplina scientifica di riferimento, sia le azioni richieste dalla professione (Schelten 2004, pag.179 segg.). Le teorie possono, da una parte, essere impiegate per la risoluzione di problemi pratici o come base per comportamenti corretti e professionali (deduzione); d'altra parte esse possono anche nascere dall'elaborazione di problemi pratici (induzione).

Nell'ottica della pianificazione delle lezioni si richiedono processi d'insegnamento e di apprendimento che facciano propri i principi dell'orientamento all'azione e che siano mirati allo sviluppo di una competenza professionale. Per gli apprendimenti orientati all'azione, i processi di insegnamento e apprendimento vengono pianificati in modo da essere legati a situazioni professionali concrete (principio del contesto situazionale) e promuovere l'acquisizione della competenza (Dubs 2000, pag.16). Quindi il principio dell'orientamento all'azione comprende in sé sia

il principio del contesto situazionale sia il principio della personalità. Organizzare processi di apprendimento orientati all'azione significa permettere di «apprendere per agire» e di «apprendere mediante l'azione» (KMK 2007, pag. 12). In questo modo è possibile dare impulso a processi formativi orientati alle competenze. Una lezione improntata all'azione, secondo Schelten (2004; 2010), è contraddistinta dai seguenti caratteri:

- compito e settore di apprendimento complessi (vs attività isolate);
- procedimento per mezzo di comportamenti sistematici (vs sistematica della disciplina professionale);
- ambito d'insegnamento professionale integrato (skillslabs, laboratorio);
- apprendimento di tipo cooperativo e comunicativo (piccoli gruppi di lavoro, lavoro singolo);
- determinazione di una prestazione libera e integrativa;
- ruolo di consulenza del docente;
- autogestione e grado di libertà;
- differenziazione interna (tempi di apprendimento, livello di competenza).

Procedure di qualificazione

I processi di apprendimento e d'insegnamento orientati alle competenze necessitano di nuove forme d'esame: anche gli esami devono essere indirizzati alla verifica delle competenze. Le competenze non possono tuttavia essere osservate direttamente, ma devono essere dedotte indirettamente tramite osservazioni e azioni che si fondano su determinati criteri. Le procedure di qualificazione si applicano quindi sia per le risorse sia per le competenze e le performance. La qualificazione viene dunque intesa come un esame e una legittimazione esterna delle risorse, delle competenze e delle performance raggiunte. Con performance si intende la prestazione fornita da una persona in quel momento. La performance può essere direttamente osservata o determinata (cfr. Schubiger 2013).

5 Le domande chiave generiche

Le domande chiave generiche si suddividono fra i livello macro, meso e micro e sono riportate all'interno di una tabella (cfr. tabelle 1- 3).

Le colonne riportano i campi d'attività, delle decisioni e delle attività suddivisi in base al livello corrispondente. Nelle righe tali campi vengono ripartiti in base alle fasi di analisi, progettazione e garanzia della qualità.

La fase «analisi» riporta domande di analisi e rilevazione di dati rilevanti concernenti l'ambito professionale, i suoi sviluppi futuri e il suo potenziale.

La fase «progettazione» comprende la pianificazione e l'attuazione e propone strategie per l'ottenimento dei risultati.

La fase «garanzia della qualità» permette, mediante domande chiave, di effettuare una verifica della consistenza e della coerenza dei concetti formativi teorici e pratici.

5.1 Domande chiave della didattica generale per campi professionali nel macro-livello

Basandosi sulle competenze principali della didattica per campi professionali descritte al punto 7 e sulla guida per i programmi quadro d'insegnamento delle scuole specializzate superiori (UFFT, 2011b), si possono dedurre i campi d'attività per il livello macro e le domande chiave (da MA1 a MA8) (cfr. Immagine 6: i campi d'attività della didattica per campi professionali nel macro-livello e Tabella 1: domande chiave nel macro-livello).

- MA1** Disposizioni normative
- MA2** Profilo professionale
- MA3** Campo di attività/contesto
- MA4** Requisiti della qualificazione
- MA5** Profilo di competenze
- MA6** Scienze/Discipline di riferimento
- MA7** Cooperazione fra luoghi di formazione
- MA8** Procedure di qualificazione

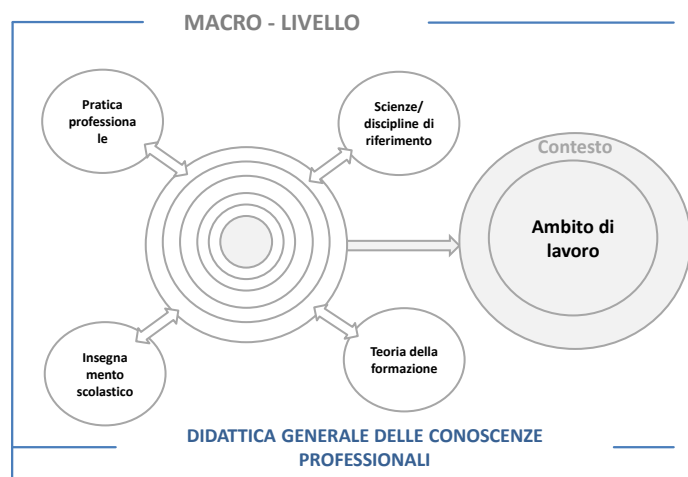


Immagine 6: i campi d'attività della didattica per campi professionali nel macro-livello

Macro-livello

<div style="text-align: right;">Fase</div> <div style="text-align: left;">Campo d'attività</div>	Macroanalisi	Progettazione	Garanzia della qualità
MA1 Disposizioni normative	<p>Per quali cicli di formazione deve essere sviluppato un profilo professionale? Quali disposizioni costituiscono le basi normative?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quali sono le leggi di riferimento? • Quali requisiti minimi devono essere soddisfatti? • A quali programmi europei, nazionali e standard si deve ricorrere? <p>A cosa è necessario fare riferimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • alle attività di una professione; • a un ambito professionale; • a un ciclo di formazione quale riferimento generico (p.es. tecnica) 	<p>I responsabili della formazione individuano e analizzano gli ambiti professionali prototipo per i vari cicli di formazione con i relativi requisiti professionali già presenti e quelli potenziali (analisi dell'ambito professionale). Su questa base e tenendo conto delle basi normative essi sviluppano un profilo professionale e un profilo dei requisiti e fanno confluire i risultati in un programma quadro d'insegnamento.</p>	<p>Sono stati designati i responsabili per l'introduzione e l'attuazione della procedura di riconoscimento del programma quadro d'insegnamento? È stata indicata la tempistica per le revisioni del programma quadro d'insegnamento? Sono stati designati i responsabili della sorveglianza?</p>
MA2⁷ Profilo professionale e obiettivo della formazione professionale	<p>Qual è il mandato della formazione professionale? (comprensione/definizione della formazione, immagine della persona, incarico)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quali sono le origini della professione? • Quali sono i momenti storici che hanno creato le prime basi e condizioni per la nascita della professione (p.es. illuminismo, industrializzazione, democratizzazione); • Quali sono gli obiettivi (originari) e i compiti dell'ambito professionale? • Qual è il contributo umano, socio-politico, ecologico ed economico che i professionisti devono apportare? <p>Quale indirizzo deve avere il ciclo di formazione (generalistico o orientato alla professione)? Quali possibilità successive di studio e di formazione continua offre il ciclo di formazione?</p>	<p>I responsabili della formazione eseguono l'analisi dell'ambito professionale (demografico, istituzionale, personale) in relazione alla situazione attuale (riferimento presente) e al potenziale sviluppo (riferimento futuro). A questo proposito applicano le procedure e i mezzi di ricerca idonei (p.es. DACUM, Expec™).</p>	<p>Il profilo professionale risponde alle necessità attuali e potenziali del mondo del lavoro?</p>

⁷Le domande contenute in questo campo d'attività sono state tratte soprattutto da:UFFT (2006/2011):Guida – programmiquadro d'insegnamento delle scuole specializzate superiori.

<div style="text-align: right;">Fase</div> <div style="text-align: left;">Campo d'attività</div>	Macroanalisi	Progettazione	Garanzia della qualità
MA3⁸ Ambito di lavoro e contesto	<p>«Quali sono le professioni o le attività professionali che ha senso considerare come unità dal punto di vista didattico (Gautschi 2011)?»</p> <p>Quali compiti e attività contraddistinguono l'ambito di lavoro con il suo contesto e il suo sviluppo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Che cosa viene prodotto e quali prestazione vengono fornite? • Per chi si produce o a chi viene fornita la prestazione? • Che cosa fanno oggi i diplomati in questo ambito di lavoro? • Quali materiali di lavoro/mezzi vengono utilizzati per svolgere queste attività? • Quali prospettive di sviluppo sono prevedibili per i diplomati? • Con chi collaborano di solito i diplomati delle SSS? Come può essere descritto l'ambito professionale? • Come può essere descritto l'ambito ecologico, culturale, economico e sociale? • Come si rapportano i diplomati SSS con le altre persone? • Chi sono gli attori coinvolti nei processi di lavoro? <p>P.es. altri gruppi professionali/professioni, partecipanti alla formazione, clienti, pazienti, cittadini, clienti ecc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quali compiti e funzioni svolgono gli attori? • Quali sono i processi di lavoro idonei a descrivere il campo di lavoro? 	<p>I responsabili della formazione deducono le necessità formative e d'intervento dai risultati dell'analisi dell'ambito di lavoro.</p>	<p>La professione è descritta in maniera rappresentativa?</p> <p>La descrizione della professione tiene conto delle aspettative e degli sviluppi presenti e futuri?</p> <p>L'ambito di lavoro si colloca nel contesto socioeconomico e culturale?</p> <p>L'obiettivo formativo viene definito a un livello di astrazione relativamente elevato?</p>

⁸Le domande contenute in questo campo d'attività sono state tratte soprattutto da:UFFT (2006/2011):Guida – programmiquadro d'insegnamento delle scuole specializzate superiori.

Campo d'attività	Fase	Macroanalisi	Progettazione	Garanzia della qualità
MA4 ⁹Requisiti della qualificazione		<p>In che cosa consistono le aspettative professionali e le sfide presenti e future?</p> <p>Quali settori di competenza e quali requisiti sono richiesti per affrontare le situazioni di lavoro e i processi di lavoro descritti?</p> <p>Come vengono ponderati o resi prioritari i differenti settori di competenza (p.es. competenze di apprendimento e di comunicazione e competenze di management e di direzione)?</p> <p>Quali settori della formazione devono essere definiti dal punto di vista temporale (p.es. basilari, competenze generali, competenze specifiche del ramo, e specifiche competenze direzionali)?</p> <p>Quale grado di autonomia e responsabilità devono raggiungere i diplomati (requisiti richiesti per la qualifica di una persona) (QEQ)?</p>	<p>Verifica e definizione dell'importanza attuale e futura delle situazioni di lavoro.</p> <p>Definire i vari campi di competenza per il ciclo di formazione. Verificare e stabilire quali sono le competenze necessarie per affrontare le situazioni di lavoro e quali sono conseguibili.</p> <p>Stabilire il calendario.</p>	<p>Le situazioni di lavoro vengono concretizzate e strutturate mediante processi di lavoro?</p> <p>I processi di lavoro vengono ripartiti in base alle competenze professionali che rendono possibile un'elaborazione efficace dei processi di lavoro descritti?</p>

⁹Le domande contenute in questo campo d'attività sono state tratte soprattutto da:UFFT (2006/2011):guida – programmiquadro d'insegnamento delle scuole specializzate superiori.

Campo d'attività	Fase	Macroanalisi	Progettazione	Garanzia della qualità
MA5¹⁰ Profilo di competenze		<p>Quali sono le competenze basilari e generali che devono essere raggiunte nel rispettivo ambito di lavoro?</p> <p>Quali competenze specifiche (di ramo, gestionali) devono essere sviluppate e per quali situazioni e processi?</p> <p>Di quali competenze devono disporre i diplomati per poter affrontare complesse situazioni di lavoro?</p> <p>A quanto viene stimata la dinamica del cambiamento nella situazione e quali sono le competenze da utilizzare in questo caso?</p> <p>Quanto si ritiene sia elevata la non trasparenza e il grado di imprevedibilità degli ulteriori sviluppi nella situazione e quali sono le competenze richieste in questo caso?</p> <p>I diplomati si assumono la responsabilità per processi parziali o totali?</p> <p>Quanto è elevato il grado di autonomia nei processi in riferimento alla decisione, conduzione e soluzione dei problemi?</p> <p>Come si stima il potenziale d'innovazione?</p>	<p>I responsabili della formazione eseguono analisi di competenza e stabiliscono le competenze da raggiungere.</p>	<p>Il mandato formativo e le competenze sono formulati in maniera coerente?</p> <p>La qualifica da conseguire è chiaramente posizionata nel livello terziario non universitario?</p>

¹⁰Le domande contenute in questo campo d'attività sono state tratte soprattutto da:UFFT (2006/2011):Guida – programmiquadro d'insegnamento delle scuole specializzate superiori.

Fase Campo d'attività	Macroanalisi	Progettazione	Garanzia della qualità
MA6 Scienze/discipline di riferimento corrispondenti	Quale scienza/disciplina ha utilizzato la sottoconferenza per descrivere e spiegare le situazioni professionali, per fare previsioni, adottare comportamenti e avviare riflessioni?	I responsabili della formazione stabiliscono le scienze e le discipline di riferimento importanti per la relativa sottoconferenza. Esempi: sottoconferenza tecnica, indirizzo professionale tecnica degli edifici: fisica, chimica, matematica (PQI tecnica 2011, 8.4.2).	La coerenza tra il mandato formativo e la disciplina è rispettata?
	Quali sono i termini tecnici impiegati nei vari ambiti d'attività? Su quale orizzonte di significato si posiziona la terminologia professionale?	Le domande dibattono sull'orizzonte di significato dei termini tecnici impiegati all'interno della sottoconferenza e dell'indirizzo professionale. Consultazione e/o sviluppo di teorie coerenti come quadri di riferimento.	
MA7 Cooperazione fra luoghi di formazione	Quali sono i requisiti minimi di tipo quantitativo e qualitativo da soddisfare nell'ottica della cooperazione fra luoghi di formazione?	Definire i requisiti minimi per una cooperazione fra luoghi di formazione: <ul style="list-style-type: none"> • forma della cooperazione (p.es. coordinazione; cooperazione, integrazione). Forme di apprendimento e di insegnamento in considerazione della forma dei cicli di formazione (studio a tempo pieno/studio accanto all'attività lavorativa).	La cooperazione fra luoghi di formazione è ottimale dal punto di vista dello sviluppo delle competenze auspiccate? Le condizioni quadro favoriscono una cooperazione fra luoghi di formazione sistematica?
	Come possono gli organizzatori compensare una mancante cooperazione fra luoghi di formazione?	Scelta e implementazione delle offerte formative che promuovono il trasferimento (p.es. allestimento di laboratori di tecnica ed economia).	
MA8 Procedure di qualificazione	Quali qualifiche devono essere state raggiunte al termine della formazione? Quali regolamenti devono essere stabiliti per gli esami? <ul style="list-style-type: none"> • Contenuto, forma, data della valutazione della prestazione; • condizioni per l'ammissione all'esame; • struttura delle parti d'esame. procedure di valutazione.	Stabilire le modalità d'esame compatibili con il sistema delle scuole specializzate superiori.	La procedura di qualificazione corrisponde sia agli obiettivi formativi sia al livello dei requisiti?

Tabella 1: domande chiave nel macro-livello

5.2 Domande chiave della didattica specifica per campi professionali nel meso-livello

Nel meso-livello (livello curricolare) si specificano le conoscenze comuni di didattica per i campi professionali.

La didattica specifica per campi professionali regola questi processi sulla base di domande chiave per sviluppare un programma di insegnamento basato sull'analisi, la valutazione e l'applicazione del programma quadro di insegnamento. Il programma d'insegnamento è uno dei principali strumenti di gestione. Lo sviluppo e l'esposizione dei contenuti dei programmi d'insegnamento si attua in specifici ambiti decisionali.

I responsabili della formazione assumono decisioni concernenti i seguenti ambiti:

- ME1** Determinazione del progetto dell'offerta
- ME2** Descrizione delle principali situazioni di lavoro, strutturate mediante processi di lavoro
- ME3** Descrizione delle competenze professionali (comprese le risorse) necessarie per svolgere in maniera efficace i processi di lavoro descritti
- ME4** Scelta legittima e classificazione dei contenuti formativi (temi)
- ME5** Descrizione del processo di trasferimento orientato alle competenze
- ME6** Determinazione della procedura di qualificazione

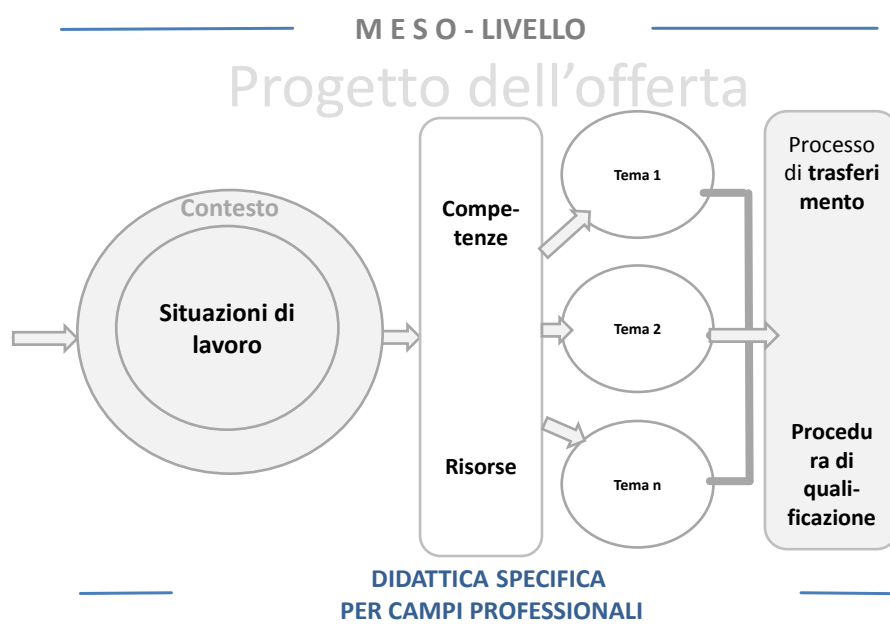


Immagine 7: i campi d'attività della didattica per campi professionali nel mesolivello

Meso-livello

<div style="text-align: right;">Fase</div> <div style="text-align: left;">Campo delle decisioni</div>	Meso-analisi	Progettazione	Garanzia della qualità
ME1 Progetto dell'offerta	In quale definizione di formazione devono essere collocate le offerte formative?	Redigere i quadri di riferimento: <ul style="list-style-type: none"> • definizione della formazione; • definizione della competenza; • definizione del trasferimento; • definizione dell'apprendimento. 	Viene proposto un progetto dell'offerta in forma scritta. Esso contiene un quadro di riferimento della didattica per campi professionali e i requisiti formali per ogni ciclo di formazione.
	Quanto deve durare nel complesso la formazione? Che forma deve assumere? Quali parti formative devono comporre il ciclo di formazione?	Determinare durata e forma del ciclo di formazione (tempo pieno/parallelo all'esercizio di una professione). Determinazione e ponderazione dei moduli formativi: <ul style="list-style-type: none"> • lezione frontale; • apprendimento autonomo; • apprendimento autonomo guidato; • controlli dell'apprendimento e procedura di qualificazione (esami parziali, esami finali); • lavori relativi alla pratica. 	
	Quali offerte formative devono essere presentate, in quali parti formative devono essere comprese e che durata devono avere?	Distribuzione delle ore di apprendimento nei moduli formativi. Definire le parti e le successioni all'interno dei cicli di formazione.	
	Quali offerte formative, in base alla loro importanza, possono rientrare in una disciplina fondamentale e quali invece in una determinata situazione operativa?	Scelta e valutazione delle forme di strutturazione: (a) continuativa, ordinamento dell'offerta formativa legato alla disciplina (orientamento professionale); (b) ordinamento discontinuo, concentrico delle offerte formative (interdisciplinare: modulo, campo d'apprendimento, casistica).	
	In quale sequenza/relazione sono tra loro le offerte formative all'interno dell'intera formazione?	Decidere quali sono i contenuti propedeutici (condizioni iniziali) e quali quelli successivi (possibilità di collegamento).	
	Come vengono suddivisi i contenuti della formazione? Come vengono suddivisi i contenuti per semestre/giorni di corso? Con che frequenza e quando devono avere luogo le lezioni frontali? Come possono essere tenute in considerazione le preferenze degli studenti?	Comprendere l'importanza/la ponderazione delle singole offerte formative (quantitativa/qualitativa).	

	Come avviene il coordinamento delle parti di formazione?	Le parti della formazione sono componenti dell'intera formazione e devono essere coordinate in maniera efficace.	
	In che modo devono essere documentate e descritte le offerte formative?	Definire le unità descrittive e il loro layout.	

Campo delle decisioni / Fase	Meso-analisi	Progettazione	Garanzia della qualità
ME2 Situazioni di lavoro e processi di lavoro	<p>Quali situazioni e processi di lavoro, descritti nel programma quadro d'insegnamento (PQI), sono rilevanti per il ciclo di formazione (devono essere sviluppati per il programma d'insegnamento)?</p> <p>Quali situazioni e processi di lavoro descritti nel programma quadro d'insegnamento possono essere accettati senza cambiamenti?</p> <p>Le situazioni di lavoro corrispondono alle necessità regionali?</p> <p>Quali importanti situazioni di lavoro non sono elencate nel programma quadro d'insegnamento?</p> <p>Quali situazioni di lavoro vanno modificate?</p> <p>Quali situazioni e processi di lavoro dovrebbero essere nuovamente descritti?</p>	<p>L'importanza di una situazione di lavoro o di un processo di lavoro vengono valutati nell'ottica del mandato formativo.</p> <p>Concretizzazione di situazioni e di processi di lavoro in riferimento alle seguenti caratteristiche situazionali:</p> <ul style="list-style-type: none"> • attori (chi?); • compiti e attività (cosa?); • ambiente e condizioni (dove?); • interazione (con chi?); • ambito di responsabilità (per che cosa?); • risorse/mezzi/materiali (in che modo?). 	<p>Le situazioni e i processi di lavoro rappresentano il mondo del lavoro reale, per il quale sono state concepite?</p> <p>Le situazioni e i processi di lavoro più importanti si rispecchiano nel programma d'insegnamento?</p>

<div style="text-align: right;">Fase</div> <div style="text-align: left;">Campo delle decisioni</div>	Meso-analisi	Progettazione	Garanzia della qualità
ME3 Risorse e competenze	Quali competenze sono necessarie per affrontare le situazioni di lavoro e quali sono conseguibili? Quali competenze descritte nel programma quadro d'insegnamento possono essere adottate senza modifiche? Quali descrizioni di competenze necessitano un adattamento, un cambiamento, un'estensione o un'integrazione?	Le competenze descrivono, definiscono e concretizzano, tenendo conto delle seguenti caratteristiche: <ul style="list-style-type: none"> • il riferimento alla situazione; • per le discipline di base: il riferimento a un'altra disciplina; • la relazione con il comportamento; • la relazione con il sapere. 	Le competenze contribuiscono al raggiungimento degli obiettivi della formazione professionale?
	In quali moduli formativi/parti della formazione si possono sviluppare quali competenze?	Stabilire le parti della formazione e la loro ponderazione all'interno dei singoli moduli formativi. P.es.: <ul style="list-style-type: none"> • lezione frontale; • apprendimento autonomo; • apprendimento autonomo guidato; • e-learning; • apprendimento a progetto; • controlli dell'apprendimento e procedura di qualificazione (esami parziali, esami finali); • attività autonome sul posto di lavoro orientata agli obiettivi di apprendimento; • attività pratiche accompagnate orientate agli obiettivi di apprendimento. 	È garantita la coerenza tra le parti della formazione? Permettono di conseguire e approfondire le competenze professionali?
	Quali competenze possono essere codificate in una forma concreta, osservabile e misurabile (p.es. sotto forma di obiettivi di valutazione, risultati dell'apprendimento o capacità)?	Deve essere indicato un oggetto, un tema di riferimento per lo scopo. Deve essere descritto con un verbo un comportamento finale osservabile o visibile che gli studenti, alla fine della formazione, devono mostrare nel presente contesto (non sono osservabili: sapere/conoscere). Devono essere indicati gli strumenti d'ausilio che gli studenti possono utilizzare nelle situazioni operative e durante l'esame. Devono essere applicati dei criteri di valutazione (quantitativi o qualitativi per descrivere una buona prestazione).	

Campo delle decisioni / Fase	Meso-analisi	Progettazione	Garanzia della qualità
ME4 Temi	Quali temi descritti nel programma quadro d'insegnamento possono essere adottati?	Scelta legittima dei contenuti formativi mediante il ricorso al principio scientifico e del contesto situazionale.	I temi mirano in maniera adeguata a una formazione professionale orientata alle competenze?
	Quali sono i contenuti formativi necessari per soddisfare le aspettative professionali presenti e future? Quale importanza rivestono tali contenuti per affrontare le situazioni professionali? Quale importanza rivestono i contenuti per le necessità e gli interessi degli studenti? Quali contenuti rendono possibile un apprendimento in «comportamenti completi»?	Scelta e valutazione dei contenuti formativi in relazione alla suddivisione dei contenuti.	

<div style="text-align: right;">Fase</div> Campo delle decisioni	Meso-analisi	Progettazione	Garanzia della qualità
ME5 Processi di trasferimento e cooperazione tra i luoghi di apprendimento	Quali sono i rami della formazione/gli strumenti di coordinamento disponibili?	Definire i rami della formazione e la loro suddivisione temporale in base alle ore di studio definite per legge. Per esempio: <ul style="list-style-type: none"> • formazione teorica; • simulatore; • officina; • atelier; • laboratorio; • skillslab. 	La coordinazione tra luoghi di formazione è regolamentata nel programma d'insegnamento. I concetti formativi dei diversi luoghi di formazione sono coerenti. Il progetto soddisfa i requisiti minimi prescritti per legge.
	Quali requisiti e responsabilità devono soddisfare le parti di formazione scolastica e pratica?	Definire in modo chiaro gli ambiti di responsabilità dei singoli rami della formazione. Definire in maniera chiara i requisiti strutturali e personali, p. es. relativi all'azienda: requisiti relativi al personale che segue gli studenti; ai progetti reali, all'assistenza agli studenti ecc.	
	Quali attività sono di competenza di quale settore della formazione?	Sondare la suddivisione dei compiti tra i settori della formazione che si evincono anche dalle condizioni istituzionali. Sviluppare progetti per la cooperazione fra luoghi di formazione e descrivere le misure necessarie al loro trasferimento: p.es. studio autonomo guidato, assistenza pratica collegiale, lavoro in tandem, studio di un caso, lavoro di progetto, simulazioni, esercizi ecc.	
	Vengono presi in considerazione differenti livelli nei compiti di trasferimento?	Livelli dei compiti di trasferimento (cfr. Schubiger i. Vorb.) <ul style="list-style-type: none"> • complessità: facile – complesso; • prevedibilità: calcolabile – non calcolabile; • collaborazione: lavoro singolo - lavoro in team; • responsabilità: disposizione – responsabilità personale. 	

Campo delle decisioni	Fase	Meso-analisi	Progettazione	Garanzia della qualità
ME6 Procedure di qualificazione		Quali competenze tra quelle descritte nel programma quadro d'insegnamento devono essere verificate?	Stabilire a livello curricolare le competenze da verificare.	Esiste una corrispondenza con le disposizioni normative?
		Quali prescrizioni del programma quadro d'insegnamento devono essere obbligatoriamente adottate a livello curricolare e quali invece consentono una concretizzazione scolastica o una regolamentazione autonoma?	Definire le modalità di verifica nell'ottica di: <ul style="list-style-type: none"> • contenuto, forma, momento della valutazione della prestazione; • condizioni di ammissione all'esame; • struttura delle parti d'esame; • procedure di valutazione; • regole per il superamento; • conseguenze del mancato conseguimento delle prestazioni richieste; • tutela giuridica e procedura di ricorso; Sviluppare i documenti necessari per la regolamentazione della procedura di qualificazione, p.es.: <ul style="list-style-type: none"> • regolamento di promozione; • regolamento d'esame; • esami di diploma. 	Le procedure di qualificazione corrispondono sia agli obiettivi formativi sia ai requisiti richiesti?

Tabella 2: domande chiave nel meso-livello

5.3 Didattica specifica dell'insegnamento orientata alla formazione professionale nel micro-livello

La didattica specifica dell'insegnamento orientata alla formazione professionale delinea domande chiave che servono da guida per concretizzare le disposizioni dei programmi d'insegnamento. Le situazioni professionali vengono riportate in situazioni di insegnamento e di apprendimento alla luce di un unico mandato formativo (da scuola e azienda).

Secondo docenti diversamente qualificati e impiegati a tempo pieno o parziale, l'introduzione e l'applicazione della didattica per campi professionali nel micro-livello necessita di un'attività di coordinazione delle prestazioni didattiche a livello gestionale. Devono essere vagliate varie possibilità di regolamentare le responsabilità per la progettazione dei processi formativi.

Nel micro-livello la didattica specifica per l'insegnamento orientata alla professione serve da strumento di analisi e pianificazione per la:

- MI1** Trasformazione dei principali processi di lavoro in situazioni e processi di apprendimento
Riduzione didattica a livello elementare (circostanze fondamentali) o tipico (situazioni esemplari) senza modificare il senso globale o particolare
- MI2** Descrizione e concretizzazione dell'acquisizione delle competenze (apprendimento) e del supporto alle competenze (insegnamento)
- MI3** Analisi e progettazione di offerte di supporto al trasferimento
- MI4** Analisi e formulazione delle situazioni di apprendimento e di valutazione
- MI5** Scelta legittima e trattamento dei contenuti utilizzando la terminologia professionale specifica
- MI6** Analisi e pianificazione degli ausili alla trasmissione e dei processi di interazione relativi alle varie situazioni pedagogico-professionali e alle relative premesse all'apprendimento
- MI7** Descrizione, determinazione e creazione delle procedure di qualificazione orientate alle competenze

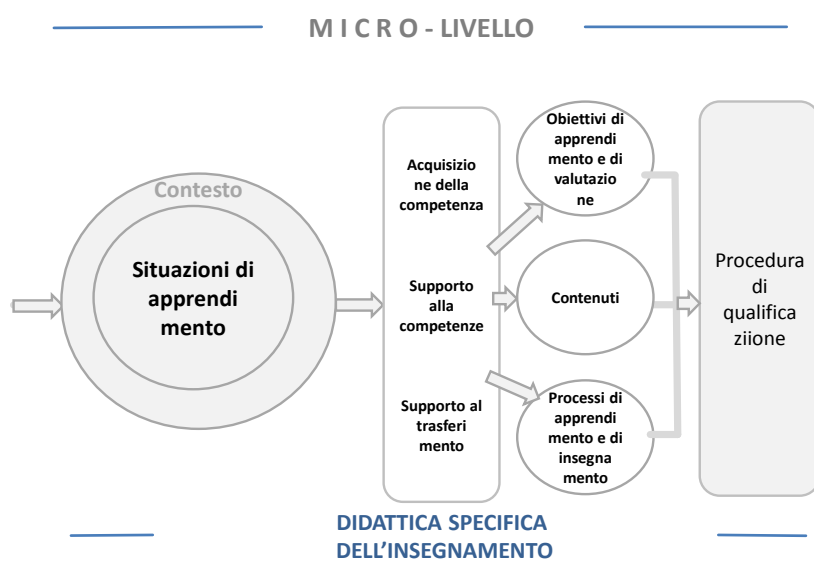


Immagine 8: campi di attività della didattica per campi professionali nel micro-livello

Micro-livello

Ambito d'attività	Fase	Microanalisi	Progettazione	Garanzia della qualità
MI1 Situazione di apprendimento		<p>Cosa si evince dal programma d'insegnamento in merito ai propri settori e nell'ottica della scelta delle situazioni di lavoro e dei temi?</p> <p>Quali situazioni di lavoro/processi di lavoro o temi possono essere presi dal programma d'insegnamento per le proprie lezioni?</p> <p>Quali situazioni di lavoro o temi vanno modificati?</p> <p>Quali situazioni di lavoro devono essere nuovamente sviluppate?</p> <p>Le situazioni di lavoro e i temi rientrano nei compiti principali o piuttosto nei compiti secondari?</p> <p>Quali temi sono alla base delle situazioni di lavoro?</p> <p>Qual'è il significato esemplare della situazione /del tema? Quale conoscenza di tipo generale se ne può dedurre? Per che cosa si presenta il tema?</p> <p>Quali compiti professionali o requisiti devono essere attualmente soddisfatti (significato attuale).</p> <p>Come si possono sviluppare le situazioni di lavoro? (Importanza per il futuro)</p> <p>Quali possibilità di formazione continua si offrono agli studenti (importanza per il futuro)?</p> <p>La situazione di lavoro è ricollegabile all'esperienza degli studenti?</p>	<p>Scelte e decisioni motivate relative alle situazioni di lavoro e ai contenuti di base.</p> <p>Descrizione e ordinamento dei contenuti formativi.</p>	<p>I seminari/le lezioni previste soddisfano quanto richiesto nel programma d'insegnamento?</p>

<div style="text-align: right;">Fase</div> <div style="text-align: left;">Campo delle decisioni</div>	Microanalisi	Progettazione	Garanzia della qualità
MI2 Acquisizione e sviluppo della competenza	Cosa si evince dal programma d'insegnamento in relazione alle competenze da raggiungere nell'ottica delle situazioni di lavoro e dei contenuti professionali scelti?	Descrivere le competenze necessarie per affrontare le situazioni di lavoro.	Le competenze sono adeguate agli scopi formativi? Gli obiettivi di apprendimento sono descritti in maniera concreta e osservabile?
	Quali premesse personali, temporali e spaziali sono necessarie per il raggiungimento della competenza? Quali sono le conoscenze pregresse (p.es. esperienze precedenti, conoscenze pregresse, volontà, possibilità) degli studenti? Quali sono le conoscenze pregresse dei docenti?	Effettuare un'analisi delle condizioni.	
	Come inserire in maniera graduale le competenze nelle lezioni? A quali modelli riferirsi?	Impiego di modelli e livelli di competenza.	
	In quali luoghi di formazione devono svilupparsi le competenze (con riferimento al programma d'insegnamento)?	Sviluppare la competenza in maniera specifica per il luogo di formazione.	
	Come valutare il successo dell'apprendimento nell'ottica degli obiettivi di apprendimento?	Stabilire dei controlli orientati alla competenza per la verifica del successo dell'apprendimento.	

Ambito d'attività	Fase	Microanalisi	Progettazione	Garanzia della qualità
MI3 Supporto al trasferimento		Cosa si evince dal programma d'insegnamento a proposito del trasferimento?	Precisare le disposizioni del programma d'insegnamento relative al trasferimento nell'ottica della propria programmazione didattica.	I processi d'apprendimento sono orientati al trasferimento? I compiti sono problematici e realistici? I compiti sono applicabili ad altre situazioni?
		Quali requisiti professionali possono essere applicati ad attività di trasferimento orientate alle competenze e vicine alla pratica? Quali contenuti formativi possono essere concepiti, impartiti e controllati come compiti complessi, problematici e autentici? Quali contenuti formativi/compiti sono idonei alla simulazione di situazioni o possono essere sperimentati in condizioni reali?	Vagliare le possibilità d'apprendimento offerte dai settori formativi e dai materiali di lavoro. <ul style="list-style-type: none"> • formazione teorica; • simulatore; • officina; • atelier • laboratorio; • skillslab 	
		Con quali strumenti di trasferimento si possono raggiungere gli obiettivi?	Scelta motivata degli strumenti di trasferimento. p.es. skillab, studio di un caso, progetto, <i>problem based learning</i> , progetti esplorativi, laboratorio di apprendimento, social support ecc.	
		Quali strumenti possono essere impiegati per riflettere e valutare i processi di apprendimento e di trasferimento?	Decisione motivata relativa agli strumenti di riflessione, valutazione e feedback, p.es.: <ul style="list-style-type: none"> • diario dell'apprendimento; • portfolio; • ecc. 	
		Quali livelli devono soddisfare i compiti di trasferimento (complessità, imprevedibilità, responsabilità, collaborazione)?	Definire i livelli che dipendono dalle conoscenze pregresse personali e dalle necessità aziendali.	

Ambito d'attività	Fase	Microanalisi	Progettazione	Garanzia della qualità
MI4 Obiettivi di apprendimento e di valutazione		Cosa si evince dal programma d'insegnamento a proposito degli obiettivi di apprendimento?	Formulare gli obiettivi di apprendimento sulla base delle competenze professionali, sociali e personali selezionate.	Gli obiettivi dell'insegnamento soddisfano le aspettative formulate nel programma d'insegnamento relative al profilo professionale e alle competenze da raggiungere? Le conoscenze pregresse sono tenute in debita considerazione nell'ottica degli obiettivi da raggiungere?
		Quali competenze possono/devono essere descritte in maniera concreta, osservabile e misurabile tramite gli obiettivi di valutazione, o i risultati dell'apprendimento oppure le abilità?	Gli obiettivi si riferiscono alla situazione di lavoro o a un'altra disciplina. Formulare gli obiettivi in modo concreto, affinché sia chiaro il comportamento da adottare per svolgere le attività tipiche della professione. Formulare gli obiettivi in modo concreto affinché sia chiaro quali conoscenze siano necessarie per risolvere una situazione di lavoro. Formulare gli obiettivi in maniera tale che corrispondano ai requisiti previsti dalle competenze del programma d'insegnamento.	
		Quali sono gli obiettivi di apprendimento e in quali luoghi di formazione devono essere raggiunti?	Definire i luoghi di formazione per il raggiungimento degli obiettivi.	
		Quali obiettivi di apprendimento possono essere raggiunti in maniera graduale e secondo quali modalità (grado di autonomia, livello, complessità)?	Definire le fasi di apprendimento e i periodi. Esempi: dal facile al difficile - dal noto al nuovo e viceversa - dal concreto all'astratto e viceversa - dal singolo al complesso e viceversa.	
		Quali obiettivi di apprendimento promuovono i processi d'insegnamento e di apprendimento?	Formulare gli obiettivi di apprendimento nell'ottica della didattica delle esperienze sulla base di una comprensione costruttivistica appropriata	

Campo delle decisioni	Fase	Microanalisi	Progettazione	Garanzia della qualità
M15 Contenuti		Cosa si evince dal programma d'insegnamento a proposito dei contenuti?	Selezionare i contenuti sulla base dello stato attuale delle conoscenze e in modo che corrispondano alle disposizioni del programma d'insegnamento e degli obiettivi di formazione e contrassegnarli grazie ai livelli tassonomici.	I contenuti rispecchiano il programma d'insegnamento? Verificare la coerenza della scelta dei contenuti e della formulazione delle competenze: p.es. cos'è importante nella scelta della situazione(cfr. Euler 2007)?
		Quali fatti, fondamenti teorici, conformità alle norme e connessioni sono necessari per soddisfare le aspettative professionali attuali e future (principio scientifico). Che importanza riveste di volta in volta il contenuto per la gestione delle situazioni professionali (principio del contesto situazionale)? Che importanza rivestono i contenuti per le necessità, i motivi e gli interessi degli studenti (principio della personalità)? Come si possono conciliare la validità generale e la specificità della situazione?	Riflessione didattica sulla scelta dei contenuti in relazione al principio della scienza, di situazione e di personalità).	<ul style="list-style-type: none"> • l'imitazione spontanea della pratica attuale (trasmissione di quanto già presente); • la riflessione critica sulla pratica esistente; • o sull'ulteriore sviluppo e organizzazione della pratica attuale?
		Vengono trasmessi contenuti attuali e importanti per la pratica? I casi tratti dalla pratica hanno una funzione esemplare? Gli esempi sono rilevanti per la pratica? La complessità e la difficoltà dei contenuti trasmessi corrisponde ai requisiti previsti per la pratica? I contenuti sono compatibili con le conoscenze pregresse dei partecipanti (p.es. conoscenze, livello richiesto, difficoltà dei compiti, lingua, esempi applicativi)?	Scegliere contenuti con i quali sia possibile svolgere i compiti professionali ed elaborate delle teorie. Formulare dei compiti professionali complessi, problematici e autentici. Scegliere contenuti che permettano un apprendimento mediante comportamenti completi (IPERKA).	I contenuti formativi contribuiscono allo sviluppo delle competenze?
		Quale generalizzazione o orientamento generale offrono i contenuti selezionati in merito al corpus di conoscenze importanti per la professione?	Fare un riferimento ad altre professioni e creare un rapporto con la situazione di lavoro.	
		Le ore di studio corrispondono a quanto indicato nei requisiti minimi e nelle disposizioni del programma d'insegnamento?	Attribuire le ore di studio alle parti della formazione.	

Ambito d'attività	Fase	Microanalisi	Progettazione	Garanzia della qualità
MI6 Processi d'apprendimento e d'insegnamento		Cosa si evince dal programma d'insegnamento a proposito dei processi di apprendimento?	Esaminare quanto contenuto nel programma d'insegnamento in merito alla progettazione dei processi d'apprendimento.	I metodi scelti consentono di raggiungere l'obiettivo? I metodi rispecchiano la realtà del lavoro?
		Quali metodi di apprendimento e insegnamento permettono di apprendere grazie a situazioni e problemi autentici? Quali metodi di apprendimento e insegnamento permettono di acquisire gli stessi contenuti in molteplici contesti e di utilizzare quanto appreso per la risoluzione di altri problemi? I metodi e i mezzi vengono selezionati e impiegati in base alle competenze professionali da sviluppare? Le lezioni comprendono metodi cooperativi e orientati alla risoluzione dei problemi? I materiali e i mezzi specifici per l'argomento e la professione sono idonei per le competenze da sviluppare?	Selezionare metodi di formazione che si riferiscano ai compiti e alla situazione lavorativa, che considerino l'esperienza e agevolino l'apprendimento per mezzo del trasferimento.	Tali metodi possono arricchire il luogo di lavoro offrendo possibilità di apprendimento (p.es. progetto, isola di apprendimento)? Tali metodi possono arricchire il luogo di apprendimento mediante possibilità di lavoro (studi o di casi, metodo del testo guida)? I metodi si ricollegano all'esperienza acquisita degli studenti?
		I materiali e i mezzi impiegati supportano la pratica professionale?	Decidere con quali strumenti e forme di lavoro reali debbano essere realizzati, simulati o dedotti situazioni e processi di lavoro.	
		Quali situazioni quadro spaziali, temporali e personali hanno un effetto positivo o negativo sull'apprendimento?	Analisi e stima delle condizioni quadro (p.es. dimensione dei gruppi, disposizioni temporali, organizzazione degli spazi, dimensione degli spazi ecc.).	

Ambito d'attività	Fase	Microanalisi	Progettazione	Garanzia della qualità
MI7 Procedure di qualificazione		Le procedure di qualificazione previste corrispondono alle disposizioni del programma d'insegnamento? La selezione dei metodi d'esame è idonea alla verifica delle competenze e degli obiettivi di formazione?	Stabilire quali rami/aspetti delle competenze professionali valutare e con quali modalità.	La procedura di qualificazione rispetta le disposizioni normative?(LFPr, OERic, PQI)? Le procedure di qualificazione soddisfano i criteri di qualità concernenti l'obiettività, la validità, l'attendibilità, la correttezza e l'economia?
		La procedura di qualificazione comprende un esame dei processi, ossia un esame che non verifichi solamente un argomento, una capacità o una conoscenza, bensì il modo di lavorare, il procedimento, la cooperazione, la capacità di ricerca e la capacità di strutturare? I compiti o le loro parti sono inquadrati in base al livello di difficoltà previsto per i compiti (valutare)? Viene garantito un mix appropriato di attualità e importanza per la pratica? Quali forme di valutazione devono essere applicate (note, apprezzamenti)? Sono utilizzati più criteri per differenziare le valutazioni delle prestazioni?	Soddisfare i requisiti minimi: Esempi: <ul style="list-style-type: none"> • la corrispondenza con gli obiettivi curricolari; • una stima delle prestazioni e del successo dell'apprendimento; • l'orientamento alla verifica delle competenze; • l'orientamento a un obiettivo comportamentale; • il riferimento a un soggetto; • la struttura comportamentale; • il riferimento allo stato attuale; • l'autonomia; • il legame sociale; • l'osservanza delle regole; • la riflessione autonoma. Stabilire in che modo gli studenti debbano essere informati in merito agli esami (riunione, per iscritto).	
		Quali requisiti devono soddisfare le procedure e gli strumenti d'esame? Quali norme di riferimento devono essere comprese dalla scala di valutazione?	Norme di riferimento per la valutazione delle prestazioni (sociali, oggettive, orientate a determinati criteri individuali). Stabilire metodi e strumenti per le situazioni di valutazione (criteri, ruolo, formativo o sommativo).	

Ambito d'attività	Fase	Microanalisi	Progettazione	Garanzia della qualità
MI7 Procedure di qualificazione		Quali sono i criteri per l'istituzione delle procedure d'esame? A quali contenuti deve far riferimento la procedura di qualificazione? Quale risultato ci si attende dagli studenti? Qual è l'obiettivo generale legato alla formulazione dei compiti? Quale comportamento parziale è necessario per il raggiungimento dell'obiettivo generale? In quale campo di prestazioni deve essere svolta la procedura di qualificazione? Su quali informazioni si basa l'ideazione e l'analisi dei compiti? Le procedure necessarie sono ben conosciute? Come viene comunicato l'esito dell'esame agli studenti?	Formulare i criteri per l'istituzione delle procedure d'esame.	
		Come possono essere sfruttati gli errori?	Implementare la cultura dell'errore.	

Tabella 3: domande chiave nel micro-livello

6 Indici

6.1 Glossario

Apprendimento informale

Nei processi per lo sviluppo delle competenze rientrano anche le competenze raggiunte in maniera informale, conseguite durante il processo di lavoro, e che non possono essere direttamente trasmesse o insegnate.

Competenza nella formazione professionale superiore

La competenza indica un potenziale per poter affrontare nella pratica determinate situazioni quotidiane e lavorative con l'aiuto di risorse (Le Boterf).

Le descrizioni della competenza contengono:

- a. un riferimento alla situazione di lavoro;
- b. un verbo di azione che descrive l'attività concreta;
- c. la conoscenza che deve essere impiegata per svolgere l'attività.

Didattica per campi professionali per la formazione professionale superiore (per maggiori dettagli cfr. pag. 9 segg.)

La didattica per campi professionali della formazione professionale superiore deve contribuire alla comprensione e al superamento delle situazioni professionali.

Essa media tra le necessità della pratica professionale, con le sue discipline di riferimento, e la pratica scolastica, con le sue esigenze pedagogico-professionali e in materia di teoria della formazione.

Essa offre un aiuto all'orientamento e alla riflessione per la gestione, la scelta e l'applicazione dei processi formativi professionali a tutti i livelli.

Macro-livello

Meso-livello

6.2 **Indice delle immagini**

Immagine 1: gestione della formazione professionale (Fonte:Schubiger 2010b:presentazione informale).....	5
Immagine 2: la didattica per campi professionali della formazione professionale superiore	7
Immagine 3: modello di processo della didattica per campi professionali per la formazione professionale superiore.....	10
Immagine 4: gli ambiti decisionali della didattica per campi professionali nel meso livello	14
Immagine 5: i campi d'attività della didattica per campi professionali nel micro-livello	16
Immagine 6: i campi d'attività della didattica per campi professionali nel macro-livello	19
Immagine 7: i campi d'attività della didattica per campi professionali nel mesolivello	25
Immagine 8: campi di attività della didattica per campi professionali nel micro-livello	32

6.3 **Indice delle tabelle**

Tabella 1: domande chiave nel macro-livello.....	24
Tabella 2: domande chiave nel meso-livello	31
Tabella 3: domande chiave nel micro-livello.....	40

6.4 Bibliografia

- Badry, E. (1994): Grundlagen und Grundfragen des Pädagogischen. In: Dies/Buchka/Knapp (Hrsg.): Pädagogik. Grundlagen und Arbeitsfelder. 2. überarb. Aufl. Neuwied, Krieffel, Berlin. pagg. 29-86.
- Bonz, B. (1998): Didaktik der Berufsbildung, Fachdidaktik und Berufsfelddidaktik – Stand und Entwicklungstendenzen. In: Ders./Ott, B. (Hrsg.): Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart: Franz Steiner. pagg. 268-287.
- SR 412.10 Legge federale sulla formazione professionale (Legge sulla formazione professionale, LFPr) del 13 dicembre 2002) (disponibile all'indirizzo: http://www.admin.ch/ch/d/sr/c412_10.html; consultato l'08.01.2013
- SR 412,101 Ordinanza sulla formazione professionale (Ordinanza sulla formazione professionale, OFPr) del 19.11.03) (disponibile all'indirizzo: http://www.admin.ch/ch/d/sr/c412_10.html; consultato l'08.01.2013
- SR 412.101.61 Ordinanza del DEFR concernente le esigenze minime per il riconoscimento dei cicli di formazione e degli studi postdiploma delle scuole specializzate superiori dell'11 marzo 2005 (stato 1. gennaio 2013) (disponibile all'indirizzo: http://www.admin.ch/ch/i/sr/c412_101_61.html; consultato l'08.01.2013).
- Ufficio Federale della Formazione e della Tecnologia (UFFT) (2011a): programma quadro d'insegnamento per i responsabili della formazione professionale. Berna (disponibile all'indirizzo: <http://www.sbfi.admin.ch/berufsbildung/01472/01487/01488/index.html?lang=de>; consultato l'08.01.2013).
- Ufficio Federale della Formazione e della Tecnologia (UFFT) (2011b): guida per i programmi quadro d'insegnamento per i responsabili della formazione professionale. Berna (disponibile all'indirizzo: <http://www.sbfi.admin.ch/berufsbildung/01472/01487/01488/index.html?lang=de>; consultato l'08.01.2013).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (1990): Begriffe der Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin, Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007) (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. (disponibile all'indirizzo: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf; consultato il 12.07.2012].
- Ufficio federale di statistica (UFS) (2011): Bildungsabschlüsse 2010. Sekundarstufe II und Tertiärstufe. Neuchâtel (disponibile solo in tedesco).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012): Wichtiger Schritt hin zum Bildungsraum Europa. (disponibile all'indirizzo: <http://www.bmbf.de/press/3230.php>; consultato il 16.02.2012).
- Clement, U. (2001): Systematische Erkenntnis und praktische Erfahrung als curriculare Prinzipien beruflicher Bildung. Vom Beharrungsvermögen des fächerstrukturierten Unterrichts an beruflichen Schulen und der curricularen Vermittlung von Fächer- und Situationsprinzip. Karlsruhe. (disponibile all'indirizzo: <http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2010021732016/1/ClementHabil.pdf>; consultato il 18.06.2012).
- Dormann, F. (2006). Rechtsgrundlagen für die Praxis der Berufsbildung. Luzern: DBK.
- Dreyfus, H.L.; Dreyfus, S. E. (1986). Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York: The Free Press. (Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Dubs, R. (2000): Lernfeldorientierung: Löst dieser neue curriculare Ansatz die alten Probleme der Lehrpläne und des Unterrichtes an Wirtschaftsschulen? In: Lipsmeier, A.; Pätzold, G.

- (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Stuttgart: Franz Steiner Verlag, pagg. 15 – 32.
- Dubs, R. (2005): Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung. Bern: H.E.P.
- Dubs, R. (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Studierenden im Unterricht. Stuttgart: Franz Steiner.
- Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. von (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Euler, D.; Hahn, A. (2007): Wirtschaftsdidaktik. 2. aktual. Aufl. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Ertl-Schmuck, R.; Fichtmüller, F. (2009): Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung. Weinheim/München: Juventa.
- Gautschi, P. (2011): Fachdidaktik im berufskundlichen Studiengang an der PH Zürich. Stand: 5. Dezember 2011. Disponibile all'indirizzo: http://www.zhsf-edu.ch/webautor-data/302/Fachdidaktik_BK.pdf [consultato il 16.02.2012; 09:35]
- Groeben, N.; Wahl, D.; Schlee, J.; Scheele, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke Verlag.
- Kaiser, A. (1985): Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn. (Fassung von September 2007). Disponibile all'indirizzo: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf [consultato il 09.01.2013]
- Kuhlmeier, Werner; Uhe, Ernst (1998): Fachdidaktik Bau- Holz- und Gestaltungstechnik. In: Bonz, Bernhard/Ott, Bernd (Hrsg.): Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart: Franz Steiner. pagg. 103 – 132.
- Landwehr, N. (2002): Der dritte Lernort. In: Goetze, W. et al.: Der dritte Lernort. Bildung für die Praxis, Praxis für die Bildung. Bern: H.E.P.
- Le Boterf, G. (1997). De la competence à la navigation professionnelle. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Lemke, S.G. (1995): Transfermanagement. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Lipsmeier, A. (2000): Systematisierungsprinzipien für berufliche Curricula. In: Lipsmeier A.; Pätzold, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag. pag. 66.
- Lipsmeier, A.; Pätzold, G. (2000): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Mariner, M.; Hämmerle, P. (2010): Grundlage für die Kompetenzorientierung in der Berufsbildung. Mit der Berufsfeldanalyse den Bildungsbedarf erheben. In: Netzwerk 1/10. pagg. 21-25. (disponibile all'indirizzo: <http://www.ectaveo.ch/page105.htm>; consultato il: 21.02.2012).
- Mutzeck, W. (2005): Von der Absicht zum Handeln – Möglichkeiten des Transfers von Fortbildung und Beratung in den Berufsalltag. In: Huber, Anne A. (Hrsg.): Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag. pagg. 79 – 97.

-
- Reetz, L. (1990):Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung.In:Ders., Reitmann, T. (Hrsg.) Schlüsselqualifikationen.Dokumentationen des Symposions in Hamburg
,Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?'.Hamburg:Feldhaus Verlag, pagg. 16 – 35.
- Reetz, L.; Seyd, W. (1995):Curriculare Strukturen beruflicher Bildung.In:Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.):Handbuch der Berufsbildung.Opladen:Leske + Budrich, pagg. 203 – 219.
- Schelten, A. (2004):Einführung in die Berufspädagogik. 3. vollst. neu bearb.Aufl.,
Wiesbaden/Stuttgart:Franz Steiner Verlag.
- Schelten, A. (2010):Einführung in die Berufspädagogik. 4. überarb. u. aktualisierte Aufl.,
Stuttgart:Franz Steiner Verlag.
- Schlee, J. (1988):Ausgangspunkte des Forschungsprogramms Subjektive
Theorien.Menschenbildannahme:vom Verhalten zum Handeln.In:Groeben, N. et
al.:Forschungsprogramm Subjektive Theorien.Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven
Subjekts.Tübingen:Francke Verlag, pagg. 11 – 17.
- Schubiger, A. (2002).Pädagogische Qualitätsentwicklung an einer Höheren
Fachschule.Hagen:Fernuniversität Hagen.Unveröffentlichte Magisterarbeit.
- Schubiger, A. (2010a).Methodenkompetenzentwicklung von Lehrenden und Studierenden.Ein Weg
vom Wissen zum kompetenten Handeln.Saarbrücken:SVH.
- Schubiger, A. (2010b):Unveröff. Präsentation. Zentrum für berufliche Weiterbildung. St. Gallen.
- Schubiger, A. (2010c):Teilmodul 1.9:Berufsfelddidaktik der beruflichen Grundbildung und Höheren
Berufsbildung.Zentrum für berufliche Weiterbildung.
- Schubiger, A. (2013):Lehren und Lernen.Bern:Hep Verlag.