

**CONTRIBUTO TEORICO**

## Politiche della formazione: l'innovazione dei sistemi formativi e valutativi.

## Training policies: innovation of training and evaluation systems.

Daniela Robasto, Università degli Studi di Torino.

### ABSTRACT ITALIANO

L'introduzione di determinate istanze in merito alla valutazione degli apprendimenti e alla certificazione delle competenze in esito ai percorsi formativi, all'interno degli avvisi di gara della formazione finanziata, non scioglie diverse questioni in merito a nuove politiche di formazione: in primis quali siano le necessarie innovazioni dei processi formativi e valutativi da promuovere nei Fondi (livello macro), in secondo luogo quali siano le competenze metodologiche e docimologiche richieste agli attori (livello meso), infine quali siano le condizioni affinché imprese e lavoratori diventino parte attiva dei processi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze (livello micro). Il presente contributo prende in esame i tre livelli, fornendo alcune riflessioni relative ai nodi critici nei quali fondi, attori e imprese potrebbero imbattersi.

### ENGLISH ABSTRACT

The introduction of specific requests regarding the assessment of learning and the certification of skills following the training courses, within the tender notices of the funded training, does not resolve several issues regarding new training policies: first of all which ones are the necessary innovations of the training and evaluation processes to be promoted in the Funds (macro level); secondly, what are the methodological and docimological skills required from the actuators (meso level); finally, what are the conditions for companies and workers to become an active part of the identification, validation and certification of skills (micro level). This contribution examines the three levels, providing some reflections on the critical issues that Funds, Actuators and Companies might encounter.

### Introduzione

In Italia l'impresa ha principalmente due vie (1) per finanziare la formazione: l'autofinanziamento o l'accesso al finanziamento dei Fondi Paritetici Interprofessionali. Secondo quanto previsto dall'art. 118 della Legge n.388 del 2000 e C.M n.71 del 2003, i Fondi Paritetici Interprofessionali nazionali per la formazione continua sono organismi di natura associativa promossi dalle organizzazioni di rappresentanza delle parti sociali attraverso specifici accordi interconfederali stipulati dalle organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori maggiormente rappresentative sul piano nazionale. Le imprese possono destinare la quota dello 0,30% dei contributi versati all'INPS ad uno dei Fondi Paritetici Interprofessionali esistenti.

Tali fondi finanziano piani formativi aziendali, settoriali e territoriali, che le imprese in forma singola o associata decideranno di realizzare per i propri dipendenti; possono finanziare anche piani formativi individuali, nonché ulteriori attività propedeutiche o

comunque connesse alle iniziative formative e dal 2011 (Legge n.148 del 14/09/2011). Secondo il report *Adult Learning in Italy. What role for training funds?* (OECD, 2019) i fondi interprofessionali coprono, oggi, con le loro adesioni, quasi 1 milione di imprese e oltre 10 milioni di lavoratori in servizio; gestiscono più di 600 milioni di euro all'anno e rappresentano una delle più rilevanti fonti di finanziamento per l'apprendimento continuo dei lavoratori in Italia. Anche grazie alle opportunità offerte dai Fondi, gli adulti in Italia accedono più facilmente alle attività formative rispetto al passato. Dal 2005 al 2015, la percentuale delle imprese (con almeno 10 dipendenti) che ha fornito o organizzato la formazione per i propri lavoratori è aumentato del 90%. Tuttavia, secondo i dati del *Continuing Vocational Training Survey* (CVTS 5, 2015), tra le imprese con 10-19 dipendenti che hanno avviato percorsi formativi, solamente il 6% ha utilizzato i fondi per finanziare la formazione, mentre le grandi imprese (in particolare quelle con oltre 1000 dipendenti) li hanno utilizzati nel 64% dei casi. Sembra dunque che soprattutto le piccole imprese non conoscano le opportunità offerte dai fondi oppure non le prendano in considerazione, forse per procedure amministrative che potrebbero essere repute onerose per la loro struttura (2). Tuttavia, anche al di là del raggiungere una maggior permeabilità nel tessuto imprenditoriale della piccola impresa, le sfide che i fondi dovranno affrontare in Italia, risulta comunque particolarmente complessa. Come è emerso da diverse indagini internazionali (3) condotte ben prima della crisi pandemica, il profilo del lavoratore italiano risulta particolarmente fragile: poco incline a partecipare alla formazione rispetto ai colleghi europei, avanti con gli anni, con bassi livelli di competenza e, per alcune mansioni, particolarmente a rischio di automazione.

Alcuni Paesi comunitari	% sul monte salari destinata per normativa alla formazione
Belgio	Da 0.1% a 0.6%
Francia	Da 0.55% a 1%
Grecia	0.24%
Ungheria	1.5%
Irlanda	0.7%
Italia	0.3%
Olanda	Oltre il 2%
Polonia	0.25%
Spagna	0.7%
Regno Unito	Da 0.5% a 2.5%

Fonte: OECD 2018

**FIG. 1 - TASSO DI CONTRIBUTO ALLA FORMAZIONE DEL SETTORE PRIVATO IN ALCUNI PAESI COMUNITARI (FONTE OECD, 2018, IN ANPAL, 2020).**

### L'innovazione dei sistemi formativi

A partire da tale quadro, il Report dell'Organisation for Economic Co-operation and Development sui fondi interprofessionali italiani (OECD, 2019) ha delineato i traguardi che questi dovrebbero raggiungere nel più breve tempo possibile: a) incrementare la

partecipazione dei lavoratori fragili; b) allineare gli interventi formativi alle competenze necessarie al mondo del lavoro; c) garantire che la formazione sia di buona qualità.

A queste se ne aggiungono altre, non tanto in capo ai fondi stessi, quanto piuttosto indirizzate ai policy makers: d) migliorare il coordinamento tra i diversi attori che si occupano di apprendimento degli adulti; e) garantire che i fondi interprofessionali ricevano finanziamenti adeguati, questione peraltro non del tutto trascurabile, come si evince da alcuni confronti internazionali. Se nel 2019 i traguardi da raggiungere apparivano delineati, nel 2021 lo risultano meno le innovazioni da apportare al sistema formazione per raggiungerli. Poniamo di seguito alcune riflessioni per mettere a fuoco i contorni e la rilevanza delle sfide descritte.

Il primo traguardo (a) *Incrementare la partecipazione dei lavoratori fragili* non è certamente nuovo al mondo della formazione finanziata. Al momento le modalità più utilizzate dai fondi interprofessionali per raggiungere i lavoratori fragili sono: da un lato prevedere priorità (4) di partecipazione ai piani formativi generalisti, per *destinatari* cosiddetti *prioritari* (frequentemente lavoratori over 50; stranieri; donne etc. a seconda della linea di finanziamento), dall'altro aprire avvisi specifici per la formazione delle cosiddette *competenze di base*.

Mentre la prima strada risulta presente nel mondo della formazione finanziata ormai da diverso tempo, la seconda è meno praticata. La prima via presenta istanze specifiche nel merito dei *destinatari*, la seconda in merito ai *contenuti* dell'azione formativa. Entrambe le vie non sembrano prendere in considerazione modifiche ai processi e metodi formativi e/o valutativi, evitando di fatto di introdurre innovazioni strutturali e metodologiche per supportare la formazione del lavoratore fragile.

La prima soluzione (i destinatari prioritari negli avvisi generalisti) se, infatti, da un lato ha il notevole merito di persuadere le aziende a mettere in formazione lavoratori che rischierebbero di essere tagliati fuori dalle opportunità formative (5), dall'altro conduce ad una rincorsa degli enti attuatori a raggiungere, sempre e a qualunque costo, i target prioritari indipendentemente dal tipo di formazione o di ambito oggetto di finanziamento, senza alcuna calibratura delle finalità e degli obiettivi di apprendimento, in funzione delle caratteristiche di *fragilità sociale, culturale, scolare* tra loro ben diverse (genere, età, provenienza, scolarizzazione etc.). Negli avvisi di gara non si entra nel merito delle caratteristiche dei gruppi dei formandi, se non relativamente ai parametri minimi in termini quantitativi (spesso aule almeno da 4 partecipanti). Se poi *i quattro* in questione abbiano profili, competenze, fragilità ed esigenze formative tra loro molto diversificate, poco sembra contare nei termini di aggiudicazione del finanziamento; la priorità risulta "raggiunta" e l'attuatore non rischia di perdere un finanziamento che sarebbe invece certo di non ottenere nel caso decidesse di rinunciare alle priorità previste dai parametri oggettivi nei termini percentuale di partecipazione di tutti i prioritari per costruire aule omogenee per bisogni formativi. L'intreccio tra priorità oggettive e numerosità minima rischia cioè di determinare la progettazione interventi formativi sempre più generalisti, con obiettivi di apprendimento standard, adatti a qualunque contesto e qualunque destinatario (e dunque cognitivamente inadatti a tutti).

Affermare che la ratio delle percentuali prioritarie sostenga nei processi di apprendimento, il lavoratore fragile ci pare dunque ben poco convincente. Contestualmente, a causa di una progettazione sempre più svincolata da una puntuale analisi in ingresso e con obiettivi sempre più formali e sempre meno sostanziali, anche la seconda sfida b) *allineare gli interventi formativi alle competenze necessarie al mondo del lavoro* appare sfumare all'orizzonte.

La seconda via per supportare il lavoratore fragile (avvisi specifici per contenuti formativi *di base*) apre invece la strada ad un ragionamento più incline a prendere in considerazione gli obiettivi specifici di apprendimento. Dopo diversi anni in cui le principali aree tematiche di finanziamento sembravano tese ad un lavoratore in servizio particolarmente qualificato (si pensi ai temi dell'innovazione dell'organizzazione, innovazione tecnologica, della competitività d'impresa, dell'internazionalizzazione, della green economy), di fatto lasciando intendere in modo più o meno esplicito negli allegati di gara che la *formazione di base* (alfabetica funzionale, linguistica, digitale, numeracy etc.) non fosse in alcun modo finanziabile, sembrano ora esserci alcune timide aperture verso avvisi finalizzati all'acquisizione di abilità e competenze di base. È una scelta assennata e coerente con il gap di competenze rilevato da diversi studi riferiti alle competenze degli adulti italiani (PIAAC, 2017; Robasto, 2019), seppur tale ambito di finanziamento non debba essere portato avanti a discapito della formazione a sostegno dell'innovazione.

Va tuttavia compreso meglio l'impianto formativo, dal punto di vista didattico e valutativo.

Il lavoratore destinatario di tali avvisi *di base* è un soggetto adulto che tuttavia necessita di raggiungere degli obiettivi di apprendimento che potrebbero rientrare in un processo di alfabetizzazione (6); molto probabilmente si tratta di un adulto che ha abbandonato precocemente gli studi e che potrebbe non aver maturato particolari *strumenti cognitivi*. In altri casi potrebbe trattarsi di un lavoratore fragile che deve adattarsi ad un nuovo contesto (si pensi ad esempio ad un lavoratore straniero o un lavoratore senior a rischio di analfabetismo di ritorno o di analfabetismo digitale). Quali sono le strategie didattiche che si intendono utilizzare? Quale il bagaglio di competenze del formatore incaricato? Con quali modalità valutative si intendono mettere a controllo gli esiti di tale formazione? Sono previste fasi di valutazione diagnostica? Ad oggi sembrano esserci pochi riscontri in merito a tali quesiti; il tema del *potenziamento cognitivo* del soggetto adulto non sembra in Italia particolarmente rilevante, né dal punto di vista delle politiche attive, né dal punto di vista della ricerca empirica, seppur l'*active ageing* sia ormai considerato un diktat (Ministero del Lavoro, 2020).

Il rischio è che gli avvisi di gara continuino a prevedere i medesimi vincoli formali degli avvisi standard (numerosità d'aula, strategie didattiche prevalentemente trasmissive, formazione formatori inadeguata o del tutto assente così come la valutazione diagnostica o formativa) ma ammettendo *costi standard al ribasso* probabilmente a causa di un'alienante logica per cui a competenze di base si affianchi un *formatore di base*, (cioè a bassa qualificazione?), mentre un innalzamento della padronanza cognitiva di un lavoratore fragile richiederebbe altissimi livelli di competenza didattica.

L'attenzione, anche delle parti sociali, sembra generalmente tesa *al contenuto della formazione* (di base, sì, ma pur sempre contenuto) e non ai processi formativi sottesi. Senonché, se con un adulto con buone competenze e una buona struttura cognitiva, senza particolari disturbi specifici nell'apprendimento, il tema della motivazione all'apprendimento e dei processi didattici e valutativi, può in qualche modo non essere prioritario (seppur di rilievo per la stessa efficacia della formazione!), con un soggetto cognitivamente fragile, gli affondi sulle modalità dell'agire didattico risultano imprescindibili. Si dia rapida lettura ai paragrafi relativi alle modalità formative dei diversi bandi oggi aperti o ad alcune analisi già svolte sul tema (Robasto, 2019) e ci si renderà conto di quanto le riflessioni pedagogiche e la letteratura di scientifica di settore siano riuscite ad incidere in maniera marginale sulle modalità formative e valutative previste dai fondi.

La riflessione critica sull'agire didattico apre la strada ad una seconda sfida lanciata ai Fondi (c) *garantire che la formazione sia di buona qualità* e questo chiama in causa un ulteriore livello d'operatività: quello degli attuatori.

### **Come rilevare la formazione di buona qualità?**

Il Report *Adult Learning in Italy. What role for training funds?* (OECD, 2019), fin dalle battute iniziali (Executive Summary) esplicita quali siano le istanze di una formazione continua di *buona qualità* cui i fondi debbano tendere “[...] *good quality: for example by streamlining quality monitoring procedures; strengthening skills certification; fostering a healthy competitive environment among Training Funds; strengthening the information system; and evaluating the impact of training more systematically*” (OECD, 2019, p.14).

Due temi tra quelli citati ci paiono di peculiare affondo pedagogico il *rafforzamento della certificazione delle competenze e la valutazione dell'impatto della formazione in modo più sistematico*.

Pare evidente che senza l'introduzione di alcune delle innovazioni richiamate nel paragrafo precedente, il raggiungimento di alti standard qualitativi nei processi formativi risulti discutibile (Lichtner 1999; 2001). Anzi, la virata verso il rafforzamento dei *processi certificativi* e della *valutazione d'impatto*, priva di un solido sistema formativo alla base, potrebbe essere elemento di ulteriore fragilità: nuove sovrastrutture appoggiate su edifici senza solide fondamenta.

Nel caso in cui non venga modificata la struttura metodologica degli avvisi, le nuove istanze non potranno che tradursi in un rialzo delle percentuali prioritarie sull'azioni formative “da certificare” e la richiesta di nuovi strumenti (più o meno raffazzonati) sulla valutazione dell'impatto.

Occorre ricordare che *l'impatto* prevede non solo una rilevazione puntuale del *cambiamento* ma anche che tale cambiamento venga messo in nesso causale con l'intervento formativo. Inoltre, risulterebbe possibile affermare l'esistenza di una *valutazione d'impatto netto* quando si sia nelle condizioni di individuare “degli elementi esplicativi e rappresentativi [...] la cui presenza nel contesto di rilevazione e di ricerca rappresenti *un sicuro indizio del legame esistente tra l'azione formativa realizzata e il cambiamento registrato*” (Pellegrini, 2007).

Nei processi di apprendimento non formale vi potrebbero essere le condizioni non certo per una *valutazione dell'impatto netto*, quanto piuttosto, nella migliore delle ipotesi, dell'*impatto lordo* (Corsini & Sanzo, 2009) e/o di *valutazione di outcomes*. Tuttavia, se le azioni formative non dovessero avere i requisiti metodologici minimi per produrre un solido apprendimento, sarebbe arduo immaginare che possa avvenire qualche forma di cambiamento riconducibile alle azioni formative. In tale quadro, perfino la valutazione degli outcomes della formazione sarebbe compromessa.

Va inoltre tenuto ben presente che la misurazione o *rilevazione*, pur essendo parte del processo di valutativo, non dovrebbe essere confusa con la *valutazione* (Visalberghi, 1955). La raccolta dati di per sé non costituisce la *valutazione (di impatto netto o lordo che sia)*, piuttosto essa può condurre ad una buona base empirica a sostegno di giudizi valutativi. Il processo di rilevazione dati non può essere certo improvvisato ma ancor meno lo potranno essere i criteri di valutazione che andranno prima definiti e poi applicati ai dati raccolti.

Il rischio, dunque, è che l'istanza della *valutazione d'impatto* ricada su attori metodologicamente impreparati a reggere tali richieste, con l'esito di un proliferare di strumenti di *rilevazione* (buona parte inutili), senza fondati processi valutativi, che andranno a gravare ulteriormente sulle imprese e sui lavoratori, allontanandoli ulteriormente dalla formazione finanziata.

Le stesse fragilità di metodo sui processi valutativi d'impatto coinvolgono altresì la richiesta relativa al *rafforzamento della certificazione delle competenze*. Vi potrebbero essere due modi di intendere la richiesta. Il primo è che per rafforzamento si intenda *innalzamento* delle percentuali di certificazione. Sulla debolezza di tale interpretazione si è già detto. La seconda potrebbe invece prevedere un rafforzamento inteso come *dare-forza*, rendere robusto un sistema che al momento presenta diversi nodi critici nella sua interpretazione e nella sua operatività. L'obiettivo di rafforzamento dei processi certificativi si inserisce in un contesto ben normato (7) ma il raggiungimento di tale obiettivo non può dirsi scontato: la formazione finanziata (F), in Italia, ha ormai consolidato figure, ruoli, servizi, prassi e modalità operative che potrebbero non collimare perfettamente con gli standard di servizio previsti per il sistema di IVC, standard che peraltro, pur all'interno di una cornice europea e nazionale, vengono implementati su Sistemi Regionali talvolta tra loro molto differenziati.

Alcune delle criticità anche operative risultanti dal mettere insieme F+IVC sono state recentemente messe in luce da una ricerca-formazione (R-F) promossa dal Fondo ForAgri che, con apposita Convenzione (8), ha affidato al DFE dell'Università di Torino il coordinamento dell'attività di ricerca sui processi di progettazione, valutazione e validazione di percorsi di formazione continua finanziati (Robasto, 2021).

Il protocollo metodologico (9) che ne è scaturito, frutto di un lavoro sinergico tra i referenti del Fondo, ricercatori, metodologi esperti in processi di IVC e referenti o coordinatori didattici dei soggetti attuatori partecipanti alla sperimentazione, ha portato alla definizione di quattro fasi che, al di là dell'erogazione della formazione, sono state considerate essenziali per poter progettare interventi formativi finalizzati al conseguimento di apprendimenti *leggibili, trasparenti, spendibili* (10) (e dunque certificabili).

1. Definizione degli obiettivi di apprendimento in ottica di riconoscibilità all'interno del sistema nazionale (Standard) ma sartorialmente declinati sulle caratteristiche di lavoratori e azienda.

2. Presa in carico degli apprendimenti pregressi (messa in trasparenza).

3. Verifica dell'apprendimento in itinere (con valenza formativa).

4. Valutazione sommativa del conseguimento degli obiettivi di apprendimento secondo specifiche policy.

Soprattutto l'analisi documentale e le successive fasi di back talk con diversi soggetti attuatori previste dal ciclo di ricerca R-F, (Maeder, 2013; Robasto 2014; 2021) hanno evidenziato la *presa in carico degli apprendimenti pregressi e la microprogettazione* (sia della formazione, sia della valutazione) fasi particolarmente critiche, sia nei termini di risorse temporali richieste sia per il livello di competenza metodologica necessario.

Calare dunque top-down, in questo contesto, la richiesta di una valutazione d'impatto significherebbe soltanto acuire, in processi già particolarmente critici, la *rilevazione massiva del dato* (pregresso e a consuntivo), senza tenere conto delle attuali fragilità metodologiche insite nel sistema.

Oggi avrebbe invece più fondatezza ragionare con maggior rigore sulla rilevazione e sulla valutazione dell'*efficacia della formazione*. Questa potrebbe essere intesa, in prima istanza, come raggiungimento degli obiettivi formativi prefissati (metodologicamente agganciati agli standard, ma sartorialmente declinati sulle esigenze del contesto aziendale e professionale). In secondo luogo, l'efficacia della formazione dovrebbe essere reinterpretata come "abilità di una data azione di produrre un cambiamento desiderato" (European Commission, 2013, p. 99) e non un cambiamento qualsiasi. Ciò presuppone però che sia reso esplicito quale sia il cambiamento desiderato giacché non si può rilevare ciò che non sia stato prima operazionalizzato. Occorre dunque riflettere sull'applicabilità di un approccio che segua i principi del *responsive design* (Stake, 1972; Cameron & Bobby, 2014) dove si valuta ciò che le parti interessate credono debba essere valutato. Tale aspetto interpella un ruolo decisamente più dinamico del contesto aziendale sempre più chiamato a partecipare alle attività di progettazione della formazione, soprattutto quando siano previsti in esito processi certificativi del personale dipendente. Le attività di ricerca e sperimentazione su tali temi evidenziano nuovi bisogni di formazione che da un lato concernono le professionalità interne agli enti attuatori, dall'altro concernono il rapporto tra i fondi, l'attuatore, il docente incaricato e l'impresa beneficiaria (Van Eerde et al., 2008). Gli stessi formatori, nel LLL, sono frequentemente esperti di materia/contenuto, consulenti aziendali, che non si muovono così agevolmente all'interno ad una progettazione formativa che dovrebbe orientarsi sempre più verso obiettivi di apprendimento specifici e valutazione delle performance cognitive. Fondi, attuatori ed esperti in materia potrebbero faticare non poco a rendere *leggibili* (Anpal, 2018) le loro scelte metodologiche e valutative.

Vale dunque la pena di avere l'audacia di interrogarsi su quali siano le innovazioni minime per costruire, anche in seno alla formazione finanziata, un professionista-pedagogicamente- riflessivo (Schön A., 1987, 1991) capace di farsi carico delle sfide e che

non inverta i mezzi - processi certificativi e valutativi- con il fine: il miglioramento e il riconoscimento della competenza cognitiva e professionale insita nell'impresa.

## Note

- (1) A queste due vie possono eventualmente aggiungersi il Fondo Sociale Europeo e il Fondo Nuove Competenze ANPAL.
- (2) Intervista Forti A. (OCSE) <https://www.fondoprofessioni.it/forti-ocse-formazione-continua-in-italia-a-luci-e-ombre/>
- (3) Si vedano a titolo esemplificativo, le tabelle di raffronto internazionale riportate nelle seguenti indagini: Continuing Vocational Training Survey (CVTS 5, 2015); AES - Adult Education Survey, 2016; Commissione Europea, Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2017; Labour Force Survey EUROSTAT, 2017; XIX Rapporto sulla formazione continua, ANPAL, 2020.
- (4) Nella terminologia della formazione finanziata, le priorità indicano i punteggi aggiuntivi che verranno assegnati, in sede di valutazione preventiva, ai piani formativi che presentino determinati valori su alcuni parametri (specifici destinatari, caratteristiche aziendali, soglie di certificazione previste etc.).
- (5) Le indagini nazionali ed internazionali convergono nel sottolineare la formazione continua soprattutto su target upskilled a discapito di personale low skilled (AES, 2017).
- (6) Si veda il Quadro di riferimento delle Competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2018.
- (7) Si richiamano a titolo esemplificativo: Decreto Legislativo n. 13 del 16 gennaio 2013, Decreto Interministeriale del 30 giugno 2015, Decreto 8 gennaio 2018, Circolare ANPAL del 10 aprile 2018.
- (8) Convenzione siglata tra il Fondo Paritetico Interprofessionale For.Agri e il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Torino, per le annualità 2020 e 2021.
- (9) Il position paper completo con il protocollo metodologico è in pubblicazione sul sito del Fondo ForAgri.
- (10) Si vedano le linee guida ANPAL 2018 - Circolare del 10 aprile 2018.

## Bibliografia

AA.VV, IRES. (2009). Una prima rassegna sulla valutazione di esito ed impatto formativo, Working Paper – Fase C- Progetto “Valutazione degli esiti e dell'impatto delle politiche formative nell'ambito della formazione professionale”.

AA.VV, Ministero del Lavoro. (2020). *Il mercato del lavoro. Una lettura integrata* <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Pagine/default.aspx>

AA.VV, OECD. (2019). *Report Adult Learning in Italy. What role for training funds?* <https://www.oecd.org/italy/adult-learning-in-italy-9789264311978-en.htm>

ANPAL. (2020). XIX Rapporto sulla formazione continua in Italia <https://www.anpal.gov.it/-/disponibile-online-il%20A0xix%20rapporto-sulla-formazione-continua-in-italia>

Batini F., Bartolucci M. (2017). La valutazione per favorire la motivazione. pp.119-135. In: Notti A. M. (a cura di), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*. X, Lecce-Rovato, PensaMultimedia.

- Cameron, Bobby. (2014). Using responsive evaluation in strategic management. *Strategic Leadership Review*. 4. 22-27.
- Corsini, C., Sanzo A. (2009). Dalla valutazione alla valutazione d'impatto. Un modello possibile: le ricerche sul Valore Aggiunto in educazione. In AA.VV., *Una prima rassegna sulla valutazione di esito ed impatto formativo*.
- European Commission. (2013). EVALSED. *The resource for the evaluation of Socio- Economic Development. Evaluation guide*. Brussels: European Commission [https://ec.europa.eu/regional\\_policy/en/information/publications/evaluations-guidance-documents/2013/evalsed-the-resource-for-the-evaluation-of-socio-economic-development-evaluation-guide](https://ec.europa.eu/regional_policy/en/information/publications/evaluations-guidance-documents/2013/evalsed-the-resource-for-the-evaluation-of-socio-economic-development-evaluation-guide)
- Id. (2004), *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*. Milano: FrancoAngeli.
- Lichtner, M. (1999). *La qualità delle azioni formative*. Milano: FrancoAngeli.
- Maeder, S. (2013). Group discussion as an evaluation method. Development, potentials and models. *Zeitschrift fur evaluation*, 12(1), 23-51.
- Osservatorio Stranieri INPS, *Banca Dati 2019*, <https://www.inps.it/nuovoportaleinps/default.aspx?itemdir=54479>
- Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pellegrini, F. (2007). V.E.R.S.O. *Una valutazione d'impatto. Linee guida per la valutazione d'impatto dell'attività formativa della Pubblica Amministrazione, Perugia, AUR* <https://www.aur-umbria.it/public/images/verso.pdf>
- Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola
- PIAAC, *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* <https://www.oecd.org/skills/piaac/>
- Robasto, D. (2014). La Pedagogia di genere con insegnanti e adolescenti Analisi di ruoli e stereotipi di genere in un percorso di Ricerca-Formazione nei CFP della Lombardia. *Pedagogia e Vita*, N°72 (2014) 236-253
- Robasto, D. (2019). L'agire formativo nella formazione continua. Uno studio esplorativo sui fondi interprofessionali, *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, 2019, Vol.1.
- Robasto, D. (2021). Progettare e valutare interventi formativi trasparenti e spendibili. Presentazione del protocollo metodologico messo a punto dal fondo, in Bianchi R., Bianchi S., Caccioppoli C., Robasto, D., Sposato, *Position Paper – Attestazione degli apprendimenti acquisiti la sperimentazione Foragri*, p.16-28, Roma, Edizione Fondo Paritetico Interprofessionale per la formazione continua in agricoltura.
- Schön, A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Schön, A. (1991). *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Stake, R. (1972). *Responsive evaluation*. U.S. Department of Health, Education.
- Van Eerde, W., Simon Tang, K. C., & Talbot, G. (2008). The mediating role of training utility in the relationship between training needs assessment and organizational effectiveness. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(1), 63-73.
- Visalberghi A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità