

L'esperienza dei percorsi triennali in Puglia

di Irene Bertucci e Leonardo Verdi Vighetti

La sperimentazione in Puglia: storia di nove progetti

Nel 2007 si è conclusa in Puglia una sperimentazione triennale del diritto/dovere formativo gestita da Enaip ed Enaip Puglia¹. La sperimentazione ha riguardato nove centri di formazione professionale e nove istituti scolastici (confronta Tabella 1) che nel corso del triennio hanno lavorato congiuntamente con l'obiettivo di garantire agli allievi e alle allieve l'acquisizione di una qualifica professionale e lo sviluppo delle competenze di base secondo gli standard minimi stabiliti a livello nazionale². L'attenzione alla crescita degli adolescenti, che si è tradotta nell'ascolto delle loro tensioni, desideri, emozioni e nell'accompagnamento ai loro bisogni di apprendimento è stato l'altro importante obiettivo sul quale si è sviluppata l'intera iniziativa. I nove progetti che ne sono scaturiti, quindi, sono il risultato dell'integrazione di diverse competenze: tutor d'aula, docenti della scuola, formatori, famiglie, aziende, équipe socio-psico-pedagogiche, esperti di didattica e di valutazione. La sinergia di tali forze non poteva che portare alla decisione, per alcuni aspetti *obbligata*, di flessibilizzare l'iter progettuale, nella consapevolezza che se l'ingegnerizzazione risulta utile nelle azioni di governo, coordinamento e controllo dei processi formativi, rivela tuttavia i suoi limiti nel momento in cui bisogna rispondere a diverse esigenze di apprendimento, cioè quando diventa necessario personalizzare e individualizzare la didattica. Quindi, a partire da una progettazione predefinita e circoscritta, le équipe hanno lavorato a modellare l'articolazione dei contenuti sulla base delle caratteristiche degli adolescenti presenti in aula, dei livelli di entrata, della figura professionale, degli obiettivi realisticamente raggiungibili e de-

— Irene Bertucci e Leonardo Verdi Vighetti *Enaip nazionale*

gli standard formativi che hanno sempre rappresentato il riferimento necessario di ogni azione didattica.

Tabella 2

I nove progetti di sperimentazione triennale

	<i>Centro di Formazione Professionale</i>	<i>Figura professionale in uscita</i>	<i>Istituto di Istruzione partner del progetto</i>
Progetti a titolarità Enaip nazionale	San Severo (Foggia) Martina Franca (TA) Lecce Brindisi Monopoli (Bari)	Op. Grafico Pubblicitario Addetto alle vendite Op. contabile informatizzato Op. contabile Informatizzato Fotografo	Ist. Mag. Pestalozzi Ist. Ipsia A. Motolese Istituto G. Deledda Istituto G. Marconi Istituto d'arte L. Russo
Progetti a titolarità Enaip Puglia	Andria (Foggia) Taranto Tricase (Lecce) Brindisi	Montatore Rvm Saldatore Addetto Cad/Cam Op. per i servizi informatici	Ist. Ind. O. Iannuzzi Ist. Ind. A. Righi Istituto A. Meucci Istituto Professionale Comm. C. De Marco

La realizzazione di una serie di attività organizzate a livello centrale ha consentito di promuovere e migliorare l'integrazione e il dialogo tra i soggetti e supportare il lavoro svolto in aula³.

I numerosi seminari di *formazione dei formatori* svolti nel triennio e gli incontri di *consulenza sul territorio*, per esempio, hanno permesso di rafforzare le competenze degli operatori nella progettazione e gestione della didattica e nella relazione con gli adolescenti puntando soprattutto sulla circolazione delle buone pratiche. La realizzazione di un pacchetto di *risorse didattiche on line* ha permesso di ampliare l'offerta formativa destinata agli allievi/e e di mantenere aggiornate le competenze dei formatori. Con il *modello di valutazione della qualità erogata e percepita*, le équipes hanno avuto a disposizione metodi e strumenti per monitorare e migliorare le loro azioni formative⁴. Infine, ma non per ultimo, le *prove oggettive di apprendimento* hanno consentito di valutare i rendimenti e metterli a confronto nel corso degli anni⁵.

Ma chi sono gli adolescenti che hanno partecipato alla sperimentazione? E quale successo hanno conseguito al termine dei corsi? I dati ottenuti

dalla valutazione di progetto e degli apprendimenti hanno rivelato tante informazioni quante le tessere di un mosaico, consentendoci di ricomporre il disegno di questa iniziativa e di raccontare, qui, la storia dei ragazzi e delle ragazze che hanno partecipato attivamente ai tre anni di formazione in Puglia⁶.

L'adolescente protagonista dei progetti: racconto di un profilo in evoluzione

Il nostro racconto parte dall'analisi della famiglia degli adolescenti⁷, che sembra avere un livello di scolarità medio basso (*la maggior parte dei genitori ha conseguito la licenza media e solo il 10% ha un titolo superiore*) e non dimostra particolari interessi per la lettura (*in casa si possiede meno di 25 libri e ci si esprime in dialetto ed in italiano*). I genitori sono molto impegnati nell'attività lavorativa e la maggior parte dei padri lavora in fabbrica come operaio (*solo il 10% è impiegato*). Un dato piuttosto significativo è che gli adolescenti sembrano ignorare il tipo di lavoro svolto dalla madre, espressione forse di una diffusa cultura che sottovaluta il lavoro femminile, oppure sintomo di un disagio personale del ragazzo/a che induce a celare questa informazione.

Per quanto riguarda il profilo degli adolescenti, nonostante una cultura familiare basata su modelli sociali omogenei, i comportamenti dei singoli sembrano diversificati: una buona parte di loro non pratica sport (*appena il 38% lo pratica*) mentre usa il computer con frequenza (*appena il 20% non lo usa mai*). Problematico il rapporto con la lettura: ai quotidiani (*letti dal 36%*) si preferiscono riviste e fumetti (*30%*) e decisamente esiguo il numero di quelli che leggono libri di narrativa (*30%*), scienze (*32%*) o storia (*28%*). Ma il risultato più importante è che la stragrande maggioranza dei ragazzi e ragazze svolge un qualche lavoro pur portando avanti un percorso formativo impegnativo come questo (*solo il 28% non lavora*): un dato troppo spesso sottovalutato nelle indagini nazionali che pongono a confronto i rendimenti della popolazione scolastica con quella della formazione professionale.

Quindi, come è stata vissuta l'esperienza formativa nei nove progetti? I dati ottenuti mettono in luce che sulle spalle di questi adolescenti pesa un'esperienza di forte marginalità formativa: *soltanto il 20% ha iniziato regolarmente la formazione professionale a 14 anni; più del 65% ha iniziato a 15 o 16 anni, più del 50% è stato bocciato a scuola almeno una volta*. Ma nonostante gli insuccessi scolastici, quasi il 40% aspira a conseguire un titolo di studio superiore. Con la *lingua italiana* si ha un rapporto problematico: la maggioranza ritiene di non apprenderla facilmente, considerandola poco impor-

tante per lavorare o continuare gli studi. Invece con la *matematica* c'è un legame di amore e odio: la maggioranza non si ritiene capace anche se ritiene di apprendere facilmente, vorrebbe utilizzarla sul lavoro e ne riconosce l'importanza per proseguire gli studi. Infine la maggioranza non ama il *diritto* sebbene ritenga importante conoscerlo.

Il rendimento in aula e il successo formativo: l'esito delle prove di valutazione

Per quanto riguarda il rendimento, dai risultati emerge che, nella sperimentazione, è stato conseguito un successo complessivo sull'apprendimento delle competenze di base⁹. I rendimenti medi sono nettamente superiori al 50% (confronta Tabella 2) considerando che le prove sono state più difficili rispetto a quelle dell'anno precedente sebbene permangono difficoltà sulle aree scientifica, socio-economica e lingua straniera. Tuttavia, gli apprendimenti degli standard minimi, che potevano evocare trascorsi scolastici negativi, hanno superato positivamente la prova, probabilmente anche grazie agli stessi docenti delle scuole partner che hanno saputo mettere in discussione i loro metodi didattici per affrontare questa sfida, dimostrando di aver capitalizzato lo scambio di esperienze con gli operatori della formazione professionale avvenuto anche nei seminari di formazione formatori.

Tabella 2

<i>Area di apprendimento delle prove</i>	<i>Percentuale media di risposte esatte ottenute (Valore medio)</i>
Scientifica	58,7
Storico-socio-economica	61,8
Linguistica (italiano)	70,8
Linguistica (inglese)	64,8
Tecnologica	70,6

Ma la valutazione sugli esiti della sperimentazione ci ha consentito, soprattutto, di smentire alcuni stereotipi.

Il primo di questi è emerso mettendo a confronto i rendimenti ottenuti nei nove progetti con quelli conseguiti dagli studenti degli istituti professionali di stato nell'indagine *Programme for International Student Assessment* (Pisa) promossa dall'*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico* (Ocse) nel 2000.

La nostra comparazione⁹ ha messo in luce che in alcuni quesiti afferenti all'area linguistica, gli allievi dei progetti hanno riportato risultati superiori a quelli degli istituti professionali, con differenze comprese in un intervallo che varia dagli 8,5 punti percentuali ai 49,2. Se questi dati fossero confermati da indagini condotte su campioni comparabili, se ne potrebbe concludere che l'azione didattica svolta nell'area linguistica all'interno della sperimentazione pugliese ha ottenuto un'efficacia superiore a quella dell'azione didattica svolta nella stessa area negli istituti professionali. Un'affermazione – lo ribadiamo – non del tutto provata che tuttavia lancia uno stimolo interessante, in controtendenza rispetto a tanti stereotipi che pesano sulla formazione professionale sia culturalmente che politicamente.

Un altro stereotipo che questa sperimentazione triennale è riuscita a smentire, è la supposta correlazione negativa tra le bocciature scolastiche subite e il rendimento nei diversi apprendimenti. Nei due grafici seguenti si può leggere la distribuzione dei rendimenti medi degli adolescenti dei nove progetti (rispettivamente nell'area scientifica e nell'area storico-socio-economica) in relazione al numero di bocciature e distinti tra coloro che non hanno mai ripetuto anni scolastici, coloro che hanno ripetuto una volta, e coloro che hanno ripetuto due volte. Come si può notare, coloro che non hanno vissuto delle ripetenze raggiungono livelli più bassi di apprendimento di coloro che hanno alle spalle una o più ripetenze. È interessante provare a cercarne qualche ragione.

- Una *prima ipotesi*, che considera positivamente la bocciatura nonostante sia un'esperienza a rischio di marginalizzazione sociale, induce a pensare che gli allievi e le allieve durante l'anno scolastico siano potuti “crescere” e abbiano saputo capitalizzare questa esperienza frustrante, superando una probabile crisi esistenziale.
- Secondo una *seconda ipotesi*, questi adolescenti, che nella loro storia hanno sofferto esperienze opposte a quella che stanno vivendo in questo momento, abbiano ricevuto una particolare attenzione da parte dei docenti della scuola; in pratica, mentre nel passato sono stati trascurati e non compresi nella loro condizione di disagio personale e sociale, nel presente sono stati valorizzati, ascoltati e possono restituire metabolizzato ciò che ricevono.
- Secondo una *terza ipotesi* le strategie di apprendimento adottate dai docenti sono risultate adeguate alle esigenze di ragazzi e ragazze che vogliono essere attivi e protagonisti nella formazione. Infatti le scelte didattiche effettuate sono orientate alla cooperazione, alla valorizzazione delle iniziative e delle responsabilità del singolo e del gruppo.

Proprio su quest'ultimo punto vale la pena di soffermarsi.

Grafico 1

Rendimenti nell'area scientifica rispetto al numero di bocciature

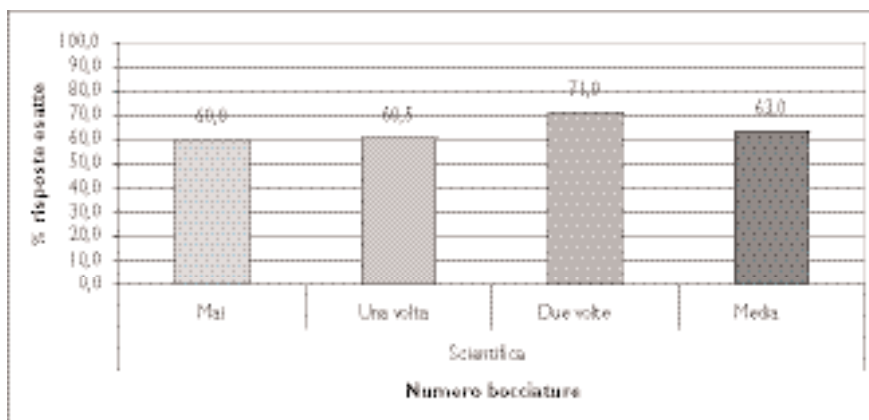
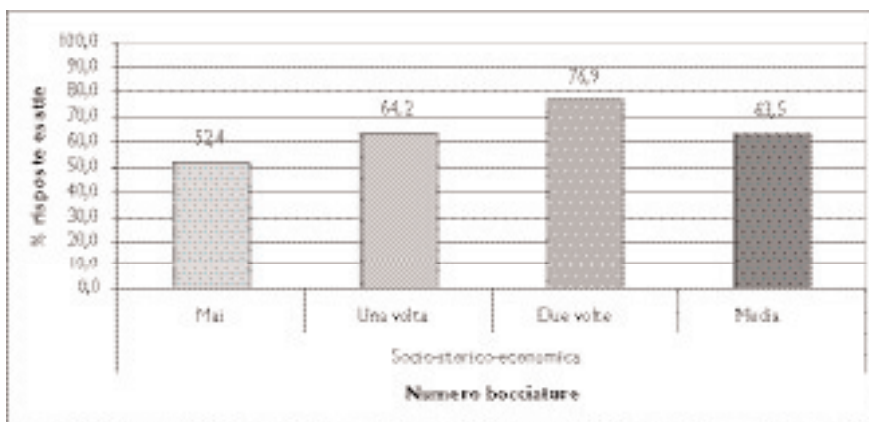


Grafico 2

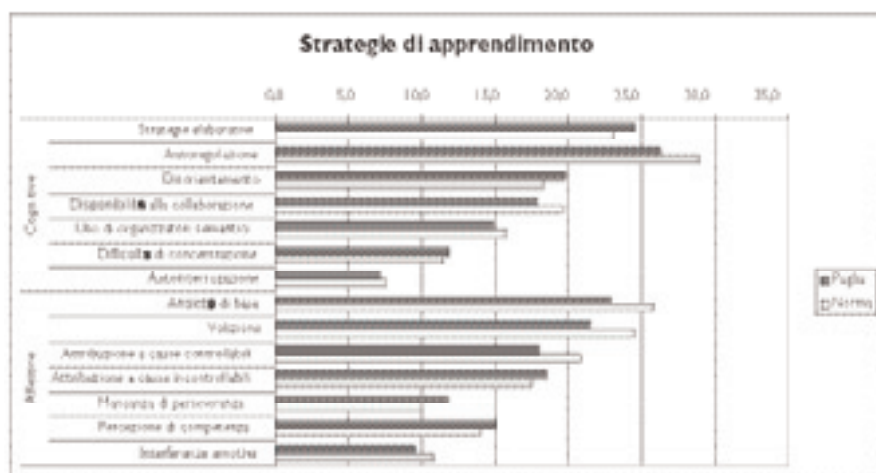
Rendimenti nell'area storico-socio-economica rispetto al numero di bocciature



La somministrazione di uno degli strumenti adottati nel modello di valutazione messo in atto per la sperimentazione, cioè il “*Questionario sulle strategie di apprendimento*” elaborato da Michele Pellerey e validato anche sulla popolazione nazionale della formazione professionale¹⁰, ha fornito alcuni risultati interessanti.

Grafico 3

Risultati ottenuti sulle strategie di apprendimento



Nel grafico le linee più scure rappresentano i valori conseguiti dagli allievi e dalle allieve della Puglia in relazione alle diverse scale del questionario, mentre le linee più chiare indicano i valori standard riferiti alla popolazione della formazione professionale dei giovani. Come si vede, i valori conseguiti dai ragazzi e dalle ragazze pugliesi si situano di poco al di sotto degli standard nazionali rivelando un leggero malessere vissuto da loro che probabilmente per storia personale, esperienze scolastiche o condizioni di vita non sono favoriti, ma anzi sono ostacolati nel frequentare percorsi di apprendimento. Tuttavia emergono anche alcune differenze:

- sul primo fattore cognitivo che riguarda “*processi e strategie elaborative per comprendere e ricordare*” che rivela la capacità di appropriarsi delle cose nuove e di assimilarle, metabolizzarle nella propria cultura, il campione pugliese presenta valori superiori alla media nazionale;

- sul fattore affettivo che riguarda “*l’ansia di base*”, cioè l’eventuale difficoltà a controllare le reazioni affettive ed emotive, il campione pugliese presenta valori inferiori a quello nazionale rivelando una maggiore capacità di far fronte, ad esempio, a situazioni in cui il gruppo classe vive un clima non sereno ma teso;
- sul fattore emotivo riguardante “*la percezione della propria competenza*”, ossia il senso di responsabilità, la stima di se stessi e la capacità di svolgere adeguatamente compiti formativi e lavorativi, il campione pugliese registra valori più alti della media nazionale;
- sul fattore emotivo che fa riferimento ad “*interferenze emotive occasionali ovvero incapacità di controllarle*” il campione pugliese registra valori inferiori allo standard nazionale confermando una sostanziale capacità di contenere l’ansia di base e far fronte a contenere le reazioni emotive che possono interferire nel lavoro formativo.

Alla luce dei risultati fin qui ottenuti, possiamo compiere alcune riflessioni finali.

Il timone ed il collante per affrontare la sfida in corso d’opera

Questa sperimentazione è stata una vera sfida per tutti.

Si è dovuto andare contro corrente, andare in senso opposto alla deriva che caratterizza da anni il sistema formativo italiano: la separazione tra formazione professionale e scuola, tra istruzione ed educazione. Derive che hanno sempre creato dei danni nel lavoro di formazione, specialmente rivolto ad adolescenti. Lavorando sul campo, tenere assieme ciò che tradizionalmente è separato vuol dire agire su piani diversi per costruire “ponti” di comunicazione e di interscambio: agire sul piano didattico con l’interdisciplinarietà promossa tra docenti della scuola ed attraverso metodologie di apprendimento ispirate al fare; su quello pedagogico con figure di docenti e formatori capaci di svolgere il ruolo di guide morali; su quello organizzativo con la cooperazione tra le diverse figure professionali coinvolte nella formazione a livello di Centro di Servizi; su quello di sistema con la cooperazione tra gli attori della formazione e dell’istruzione.

Più in particolare, si è cercato di curare e valorizzare ambiti di apprendimento diversi: la *formazione tecnico-professionale*, attraverso l’apprendimento di competenze diversificate in relazione alle figure professionali; *l’istruzione*, con l’acquisizione delle competenze di base; *l’educazione*, con la sensibilizzazione sia alle competenze etiche - intese come capacità di compiere scelte di vita, ispirate ai valori della collaborazione, del rispetto recipro-

co, dell'autonomia, della responsabilità - sia alle competenze affettive ed emotive finalizzate a gestire le relazioni nel mondo lavorativo e sociale.

La sfida è anche consistita nell'andare "contro corrente" nei confronti degli allievi e delle allieve. Si è partiti dal presupposto che ciascuno di loro - pur avendo alle spalle insuccessi scolastici, svantaggi di marginalizzazione sociale, appartenenza a famiglie disagiate - fosse portatore di un patrimonio di esperienze di vita e di formazione che doveva essere scoperto, diventare per loro stessi, per i docenti e per i formatori oggetto di consapevolezza ed essere valorizzato nei percorsi di apprendimento. L'imperativo è stato: *dare visibilità a ciò che è nascosto nella storia dei ragazzi e delle ragazze, che soffrono per non essere abbastanza visibili ed importanti per la società degli adulti; mostrare anziché nascondere; valorizzare il sapere ed il saper fare che viene impiegato quotidianamente nella vita; accrescere il patrimonio di conoscenze e di capacità anziché aggiungere nuovi saperi come se fossero protesi applicate ad una mente vuota.*

Si è voluto mettere in pratica l'affermazione di Plutarco, secondo il quale «la mente non è un vaso da riempire ma legna da ardere», nella convinzione che il fuoco dell'apprendimento può essere acceso con la scintilla della curiosità, dell'interesse, della voglia di affrontare e risolvere i problemi che hanno un senso per la vita e per il lavoro. E per reggere la sfida - che ha richiesto il coraggio di trovare nuove strade di apprendimento e di insegnamento - si è voluto promuovere la circolazione delle *buone pratiche* di apprendimento e la riflessione sulle esperienze di successo e di fallimento. E ciò ha richiesto vincere alcune resistenze, anche comprensibili da parte dei docenti e dei formatori: la paura di commettere degli errori e di essere redarguito dall'istituzione, la gelosia rispetto alla propria esperienza ed ai propri strumenti didattici sovente costruiti con l'impegno di semi-volontariato, la colpa e la vergogna di perdere la faccia e la propria immagine di "insegnante-che-sa". Si è cercato, con la disponibilità di tutti, di superare gli steccati della rivalità e della competizione tra i docenti e tra gli operatori, creando un clima di collaborazione, di non penalizzazione - ed anzi di comprensione - dell'errore e del suo valore.

Non si può affermare che la sfida sia stata vinta, che tutti gli ostacoli siano stati superati, sarebbe falso e non rispetterebbe i tempi di elaborazione di ciascun protagonista. Si può dire, però, che si sono raggiunti tanti traguardi intermedi e si sono messe le radici per migliorare i successi, e ciò grazie al timone ed al collante che sono stati adottati.

La *proposta formativa* ha rappresentato il quadro di riferimento e l'orizzonte di senso verso cui tendere attraverso le scelte pedagogiche: è stata il col-

lante che ha stabilito nessi e collegamenti tra le attività, tra i protagonisti, tra i sistemi presenti nel territorio e si è tradotta in forme culturali e in modalità di comportamento, più in particolare in una cultura pedagogica con dimensione etica, in una cultura organizzativa, in una cultura di sistema.

— La *cultura pedagogica*. L'apprendimento non è una finalità ma un'attività, è un fare, un agire che si mette in moto se c'è una grande meta da raggiungere, nella quale sia evidente la congiunzione tra il professionale ed il sociale; se si tratta di attraversare, indagare e scoprire territori culturali nuovi, poco conosciuti; se la formazione diventa la costruzione di un qualcosa che ha senso per sé e per gli altri, un prodotto da mostrare, da utilizzare. Apprendere è acquisire tutto ciò che è necessario per costruire questo prodotto che ha senso, che ha valore, non di mercato ma professionale, sociale, relazionale, affettivo. Allora l'apprendere non è solo un prendere, ma un dare, un esprimere attraverso tutte le risorse della mente/corpo: la gestualità, la cognizione, l'affettività, l'eticità. La formazione acquista il significato di esperienza correttiva rispetto ad un passato nel quale l'apprendere è stato spesso un consumare, un memorizzare, un acquisire qualcosa che era confezionato da altri. In questa esperienza i ragazzi e le ragazze crescono perché ritrovano la responsabilità, il rispetto delle differenze individuali e di genere, la cooperazione, il senso del fare cose utili. Sperimentano valori, vivono anche una dimensione etica.

— La *cultura organizzativa*. Se apprendere non è tanto accumulare ma accrescere ed interconnettere conoscenze, intuizioni, immagini, valutazioni, ecc. – ad immagine di quello che succede nel cervello – , allora l'organizzazione dei processi, delle funzioni e delle responsabilità deve rispecchiare l'immagine olografica del cervello, simile ad una rete piuttosto che ad un meccanismo, alla trama di un tessuto, ordito dai formatori, dai docenti, dai coordinatori, dai Tutor e dagli esperti territoriali. Allora l'organizzazione dei ruoli diventa una risorsa dell'apprendere, perché contribuisce a far dialogare le persone, a costruire una progettazione condivisa, ad adottare gli stessi metodi di apprendimento. L'organizzazione è essa stessa apprendimento.

— La *cultura di sistema*, per creare un sorta di “sistema dentro i sistemi” che sono stati coinvolti nella sperimentazione: istruzione, formazione professionale, azienda, esperti territoriali, famiglia. Ogni sistema ha modelli di comportamento diversi, regole e valori di riferimento, in parte simili ma in parte differenti, contrastanti e persino in conflitto tra loro. Per poter realizzare una sperimentazione condivisa, occorre che gli at-

tori mettano al di sopra di specifici interessi il servizio formativo da realizzare e l'orientamento ai destinatari finali. Occorre che adottino principi pedagogici e tecniche didattiche condivise, che costruiscano una piattaforma di scelte operative tra loro congruenti. E questo è stato reso possibile, almeno in parte, dal mettere i protagonisti attorno a dei tavoli di lavoro ponendo a confronto il modo di operare di ciascuno, le concezioni dell'apprendere, le difficoltà di relazione e di operatività che ciascuno ha incontrato all'interno del proprio sistema.

note

¹ Il presente articolo illustra, in modo sintetico, i risultati ottenuti nel corso delle sperimentazioni triennale che hanno preso avvio nel 2004 e si sono conclusi nel 2007 per una durata complessiva di 3600 ore. I progetti si sono svolti in ottemperanza della Legge 53 del 28 marzo 2003 sulla riforma del sistema dell'istruzione e della formazione rivolgendosi quindi ai giovani dai 14 ai 18 anni coinvolti nell'esercizio del diritto/dovere.

² La Conferenza Stato-Regioni del 15 gennaio 2004 stabilisce che le competenze di base afferiscono alle seguenti aree: area dei linguaggi (comprensiva della lingua straniera), area storico-socio-economica, area scientifica; area tecnologica (limitatamente al primo standard formativo e solo per il terzo anno della sperimentazione).

³ Tali attività sono state realizzate da Enaip per tutti i nove progetti e messe a disposizione in modo trasversale alle équipes presenti sul territorio; le risorse che hanno promosso e curato tali iniziative sono: Irene Bertucci (responsabile didattico delle sperimentazioni), Leonardo Verdi Vighetti (esperto in formazione e valutazione), Franca Rizzuni (responsabile area valutazione Enaip) e Andrea Giacomantonio (esperto di valutazione degli apprendimenti).

⁴ A partire da una scelta metodologica mirata che deriva dal know-how consolidato di Enaip, sia il modello di valutazione per la qualità delle azioni formative sia il modello di valutazione degli apprendimenti sono stati messi a punto nel corso del triennio attraverso numerosi incontri e attività con i gruppi di progetto, coinvolgendo attivamente i tutor, i coordinatori, i docenti e i formatori. Il modello di valutazione della qualità erogata e percepita si compone di diversi strumenti che possiamo identificare in tre grandi gruppi: 1) le specifiche di qualità erogata e percepita, relative al processo di progettazione, al processo di erogazione dell'attività formativa e al processo di stage, 2) i questionari di soddisfazione, 3) un supporto informatico (data-base) per la raccolta e l'analisi dei dati.

⁵ Le prove oggettive hanno riguardato le quattro aree previste dalla Conferenza Stato-Regioni e pertanto, non hanno avuto un carattere disciplinare, ossia non hanno riguardato l'italiano, la matematica, ecc., ma si sono qualificate per essere pluri/interdisciplinari. L'elaborazione delle prove è avvenuta tenendo conto oltre che degli standard, anche degli obiettivi del secondo anno e gli obiettivi del terzo anno stabiliti nei progetti di sperimentazione; degli obiettivi delle progettazioni di dettaglio per Ufc dei singoli corsi e della forma che ha concretamente assunto al proposta didattica in ogni aula. Le prove sono state messe a punto con i gruppi di progetto, attraverso numerosi incontri che hanno coinvolto attivamente i docenti, i formatori, i tutor e i coordinatori, per rispondere ad una precisa scelta metodologica di Enaip.

⁶ Nell'ambito di questo articolo è stato possibile commentare solo sinteticamente i risultati ottenuti dalla valutazione A conclusione dell'iniziativa, infatti, è stato prodotto un Report nel quale sono ampiamente commentati i dati ottenuti.

⁷ I risultati descritti in questo paragrafo si riferiscono ai dati ottenuti dallo strumento denominato Questionario allievo che, insieme ad altri strumenti, è stato prodotto appositamente per la sperimentazione triennale con lo scopo di fotografare il campione oggetto della sperimentazione.

⁸ È opportuno ricordare che i dati descritti in questo paragrafo sono il risultato di prove "oggettive" elaborate assieme ai formatori ed ai docenti delle scuole e che fanno parte di un pacchetto di servizi che l'Enaip Nazionale ha offerto alle sedi locali ove si è svolta la sperimentazione. Ricordiamo inoltre che le competenze citate sono collegate con gli standard minimi determinati dalla Conferenza Stato Regioni del 15 gennaio 2004.

⁹ La comparazione è avvenuta nel seguente modo: all'interno delle prove "oggettive", create per la sperimentazione, sono stati inseriti nove quesiti di ancoraggio, ovvero nove item adoperati nella rilevazione del Pisa. Per attribui-

re il corretto valore alla comparazione, è necessario tener presente che alcuni elementi differenziano le due rilevazioni: 1) il Pisa si rivolge a studenti del sistema dell'istruzione che hanno compiuto 15 anni; al termine dei corsi, gli utenti dei progetti hanno circa 18 anni; 2) il numero di quesiti sui quali avviene la comparazione è esiguo; 3) le procedure di controllo della somministrazione adottate nel Pisa sono più rigorose di quelle utilizzate per la valutazione degli apprendimenti degli iscritti ai nove progetti. Queste differenze non permettono alcun tipo di generalizzazione, ma consentono di formulare delle ipotesi che possono essere sostenute con molta prudenza; in termini deweyani, sarebbe più corretto parlare di "suggestioni" che di ipotesi.

¹⁰ Michele Pellerey, Questionario sulle strategie di apprendimento (Qsa), Edizioni Libreria Ateneo Salesiano, Roma, 1996. Il Questionario sulle strategie di apprendimento è uno strumento che tende a rilevare non tanto le competenze funzionali ai compiti lavorativi, ma le competenze a valenza cognitiva ed affettiva messe in atto nelle situazioni di apprendimento formale ed informale, riguardanti la capacità di autoregolazione dei propri comportamenti, la collaborazione, le modalità di concentrazione nei momenti di apprendimento, ecc., ma anche aspetti emotivi come la volizione, l'esposizione all'ansia, la percezione della propria competenza, ecc.. Si tratta, in verità, di metacompetenze, ossia di capacità ad alta valenza riflessiva, che sono utilizzabili anche in situazioni lavorative in cui occorra apprendere nuovi comportamenti, avendo la consapevolezza delle proprie modalità di acquisizione.