

I percorsi sperimentali triennali in Sicilia

di Silvana Carta

La Legge 53/03 (Riforma Moratti) includendo la formazione professionale iniziale nel sottosistema articolato dell'istruzione e della formazione professionale, ne ha determinato l'ingresso nel sistema educativo nazionale. Ciò ha comportato una "revisione" dei contenuti progettuali dei percorsi di formazione professionale di competenza regionale per il conseguimento di una qualifica. Una progettazione più attenta all'integrazione con il sistema scolastico ordinario e nella quale il fine del percorso formativo diventa "potenziare la crescita culturale e professionale dei giovani", dovendo l'allievo, al termine di esso, riflettere il PECUP (profilo educativo, culturale e professionale) previsto per il secondo ciclo.

Gli allievi devono essere messi in condizione di maturare quelle competenze che possano arricchire la loro personalità e li possa rendere autonomi costruttori di se stessi in tutti i campi della esperienza umana, sociale e professionale attraverso un insieme di saperi, tecniche, sistemi di azioni e stili professionali, mediante i quali essi sono sollecitati a conoscere le proprie possibilità e i propri limiti, le proprie inclinazioni, attitudini, capacità.

Il passaggio da una formazione caratterizzata prevalentemente come intervento atto ad abilitare la persona allo svolgimento di una professione, ad una formazione che sviluppi la "cultura professionale" per abbracciare la più ampia "crescita culturale", diventa un passaggio obbligato. In altri termini, con la nuova legge, la formazione professionale non è più finalizzata a formare solo il "lavoratore", ma si preoccupa di intervenire educativamente al fine di formare nello stesso itinerario educativo e formativo anche il "cittadino".

— **Silvana Carta** *Progettista Enaip Asaform Sicilia*

quaderni

I
S
E
S
S
I
O
N
E

Come si può notare è emerso un nuovo ruolo da assegnare alla progettazione dell'attività formativa, che ha sempre come oggetto il processo lavorativo ma deve, almeno per la formazione professionale iniziale, essere ripensata alla luce della finalità educativa attribuita dalla Riforma.

Si è assistito inoltre al superamento del concetto di "profilo professionale", per abbracciare quello, di più ampio respiro e dunque maggiormente corrispondente alle nuove esigenze educative, di "Comunità professionali", cioè di aggregazioni professionali che condividono processi e contesti, per formare la persona in un reale clima di "cultura professionale".

La nuova prospettiva metodologica, in ottemperanza anche a quanto disposto dall'art. 1 co. 2 del D.p.r. 8 marzo 1999 n. 275 che prevede espressamente la progettazione e la realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione finalizzati a garantire il "successo formativo" dell'allievo, è oggi centrata sulla logica dei piani formativi personalizzati, con, in aggiunta, l'attribuzione della responsabilità educativa anche alle famiglie degli allievi e agli stessi allievi, che vengono così coinvolti negli interventi progettuali in una interazione costante.

I "piani di studio personalizzati" devono prevedere un'organizzazione della didattica funzionale alla promozione di occasioni di apprendimento, diversificate per tutti e tali da trasformare le capacità di ciascuno in competenze personali.

Per perseguire il "successo formativo" di ciascun allievo occorre porre adeguata attenzione alle loro caratteristiche personali mirando alla promozione e potenziamento del sostegno e del recupero degli apprendimenti. Il "successo formativo" si trova in rapporto direttamente proporzionale tra potenzialità di apprendimento e conseguimento degli apprendimenti. In questo senso, il problema essenziale non è quello di erogare un insegnamento "livellato" (verso il "basso" o verso l'"alto"), ma di interpretare in modo corretto il requisito di "flessibilità" didattico - organizzativa che il sistema scolastico integrato richiede a tutti gli operatori.

L'Accordo del 26.1.2007 tra l'Assessorato Regionale Beni Culturali, Ambientali e Pubblica Istruzione, l'Assessorato Regionale Lavoro, Previdenza Sociale, Formazione Professionale e l'Ufficio Scolastico Regionale, per la Sicilia, del Ministero della Pubblica Istruzione, ha inteso creare le condizioni di sistema, a livello regionale, per l'integrazione tra gli ambiti di Istruzione, Formazione e Lavoro, per proseguire, nelle more della messa a regime della nuova normativa che ha innalzato l'obbligo di istruzione a dieci anni (comma 624 dell'art. 1 della Legge 27 Dicembre 2006, n.296), i percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale di cui all'art. 28 del De-

creto legislativo 17 Ottobre 2005, n. 226. Detti percorsi sono attuati in virtù dell'Accordo quadro Stato – Regioni sancito in Conferenza unificata il 19 Giugno 2003 e del successivo Protocollo d'intesa firmato tra la Regione Sicilia, il Miur e il Ministero del Lavoro del 18 Settembre 2003.

In tal modo viene assicurata alla persona, in coerenza con le indicazioni nazionali e comunitarie, la possibilità di transitare tra il sistema dell'istruzione e i percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale e tra i differenti territori (regionale e nazionale) grazie al reciproco riconoscimento delle competenze acquisite nei diversi ambiti di studio, di formazione e di lavoro.

Con il Dispositivo Amministrativo, pubblicato sulla G.U.R.S. del 22 Giugno 2007, vengono fornite ai soggetti interessati, le disposizioni amministrative e le indicazioni procedurali per l'attuazione dell'Accordo di cui sopra ribadendo le finalità dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale:

- assolvere all'obbligo dell'istruzione;
- dare attuazione al diritto-dovere previsto dall'art. 2, comma 1, lett. c), della legge 28 marzo 2003, n. 53;
- offrire agli allievi, in relazione alle loro attitudini, maggiori e qualificate opportunità di scelta che possano far innalzare i loro livelli culturali e sviluppare capacità e competenze, al fine di potere realizzare i propri progetti di inserimento nelle attività di lavoro;
- favorire i passaggi tra i sistemi di istruzione e formazione attraverso l'acquisizione di crediti scolastici e formativi riconosciuti da entrambi i sistemi;
- fare ottenere agli studenti, al termine del triennio, una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale e corrispondente almeno al secondo livello europeo (decisione del Consiglio n. 85/368/CEE), spendibile nel mondo del lavoro e idonea per la prosecuzione del conseguimento del diploma professionale o per il rientro nel sistema dell'istruzione;
- concorrere al successo formativo;
- effettuare un'efficace azione di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica e formativa, nonché degli abbandoni.

La novità, rispetto alle circolari di programmazione degli anni precedenti, sta nel fatto che tali percorsi sono caratterizzati da un pieno coinvolgimento delle istituzioni scolastiche e degli organismi di formazione professionale mediante forme di integrazione condivise nel rispetto e nella valorizzazione dei rispettivi ruoli.

In particolare i percorsi sono co-progettati e concordati con le Istituzioni scolastiche in convenzione con gli Enti di Formazione che, nel rispetto delle proprie competenze, condividono anche metodologie strumenti di valutazione.

Le tipologie di percorsi previste dal Dispositivo Amministrativo sono:

- a) percorsi triennali di istruzione integrati con moduli di formazione professionale nel rispetto della flessibilità di cui al D.p.r. n. 275/99, al decreto ministeriale n. 234/2000 e con riferimento alla legge regionale n. 6/2000 e al decreto legislativo n. 226 del 17 ottobre 2005.

I percorsi di istruzione integrati con moduli di formazione riguardano i primi tre anni della scuola secondaria di secondo grado. Essi vengono preliminarmente organizzati con l'individuazione, da parte dei due sistemi, di spazi di attività didattica di interconnessione tra i curricoli degli istituti di istruzione secondaria superiore ed i percorsi per profili professionali riconosciuti dalla Regione, più attinenti agli indirizzi di studio, per poi progettare ed attuare moduli di formazione professionale coerenti.

La durata dei moduli deve essere pari al 20% della quota dei piani di studio rimessa alle istituzioni scolastiche.

Al termine dei percorsi i giovani conseguono, oltre alla promozione alla classe successiva del corso di studi frequentato, anche l'attestato di qualifica professionale previsto dalla normativa vigente in materia di formazione professionale o crediti per il suo conseguimento;

- b) percorsi triennali di formazione integrati con l'istruzione, realizzati con specifiche intese tra l'istituzione scolastica pubblica e la struttura formativa in cui sia prevalente l'acquisizione di competenze di tipo tecnico-professionale e sia assicurata anche l'acquisizione di competenze di base secondo i relativi standard minimi previsti dall'Accordo sancito in sede di Conferenza Stato-Regioni il 5 ottobre 2006 (competenze tecnico-professionali) e dall'Accordo sancito in sede di Conferenza Stato-Regioni in data 15 gennaio 2004 (competenze di base) per i percorsi sperimentali di istruzione e formazione.

Al termine dei percorsi triennali i giovani conseguono l'attestato di qualifica professionale previsto dalla normativa vigente, nonché crediti per l'eventuale rientro nel sistema di istruzione.

Massima attenzione è attribuita ai contenuti progettuali con specifico riferimento alle metodologie didattiche, alle misure di accompagnamento e agli strumenti di verifica e modalità di valutazione (periodica e finale).

I documenti normativi più significativi riguardanti, nello specifico, l'obbligo d'istruzione e applicabili anche ai percorsi sperimentali di istruzione e for-

mazione professionale, successivi al citato Dispositivo amministrativo pubblicato dalla Regione Sicilia il 22 Giugno 2007 sono i seguenti.

Il documento tecnico, allegati 1 e 2, al Decreto Ministeriale n. 139 del 22.8.2007 (Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296) che richiama innanzitutto la raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18.12.2006 con la quale gli Stati membri dell'Unione sono stati invitati a sviluppare strategie volte ad assicurare che l'istruzione e la formazione iniziali offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li preparino alla vita adulta e costituiscano la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come pure per la vita lavorativa.

Le competenze chiave indicate dalla raccomandazione sono le seguenti: comunicazione nella madre lingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica, competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.

Si dispone inoltre che i saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione sono riferiti ai quattro assi culturali riprendendo quanto previsto dall'Accordo in sede di Conferenza Stato-Regioni del 15 Gennaio 2004 e già applicato ai percorsi sperimentali triennali (linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale).

Essi costituiscono "il tessuto" per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave che preparano i giovani alla vita adulta e che costituiscono la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa.

I saperi sono articolati in abilità/capacità e conoscenze, con riferimento al sistema di descrizione previsto per l'adozione del Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (Eqf).

Nel Documento tecnico si fa riferimento alla proposta di raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 7 settembre 2006. Le competenze chiave sono il risultato che si può conseguire – all'interno di un unico processo di insegnamento/apprendimento – attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti negli assi culturali.

L'obbligo d'istruzione si sta realizzando, a partire dall'anno scolastico in corso, in una prima fase di attuazione che assume carattere di generale sperimentazione. In questo modo può svilupparsi un progressivo e condiviso

processo di innovazione, che prevede il coinvolgimento attivo delle istituzioni scolastiche e delle autonomie territoriali.

Le linee guida sull'obbligo di istruzione di cui al Decreto ministeriale del 27 Dicembre 2007 si configurano come una misura di accompagnamento per le istituzioni scolastiche, statali e paritarie, impegnate nella sperimentazione di questa innovazione degli anni 2007/2008 e 2008/2009, in vista della sua messa a regime nel quadro della piena attuazione dei nuovi ordinamenti del primo e secondo ciclo di istruzione e formazione a partire dall'anno scolastico 2009/2010.

Tale misura assume particolare rilievo in considerazione dell'importanza strategica di questo cambiamento, che comporta una profonda revisione metodologica e organizzativa della didattica per far conseguire ai giovani le competenze chiave di cittadinanza che l'Unione europea ritiene decisive per lo sviluppo delle persone, la coesione sociale e la competitività nella società globale.

Solo se scelto e vissuto dalle scuole nella loro autonomia, il percorso di innovazione potrà conseguire queste finalità, sviluppandosi in continuità con le innovazioni introdotte nel primo ciclo di istruzione attraverso le specifiche Indicazioni nazionali per il curricolo, in modo da rendere coerente e unitaria la completa attuazione dell'obbligo di istruzione della durata dieci anni.

È prevista, inoltre la predisposizione di un piano d'intervento, sostenuto dall'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica e dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione con lo scopo di promuovere la partecipazione delle istituzioni educative e formative autonome, nella loro progettualità e nel loro rapporto con le comunità locali.

La promozione di un dibattito culturale ampio e articolato, la ricognizione e la diffusione di positive esperienze già avviate dalle istituzioni scolastiche in questo ambito, la sperimentazione di modelli di certificazione delle competenze corrispondenti a percorsi di apprendimento largamente condivisi, il costante monitoraggio delle innovazioni realizzate e la loro valutazione di sistema, potranno consentire la piena messa a regime dell'obbligo di istruzione nel quadro della riforma del primo e secondo ciclo.

Secondo le Linee guida del Ministero della Pubblica Istruzione, che vengono estese, lo ripetiamo anche ai percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale, nella promozione del successo scolastico e formativo e nella lotta alla dispersione di tanti giovani, alcune delle azioni richieste sono:

- una programmazione didattica ed educativa centrata sui processi di apprendimento e misurata sui livelli di ingresso e sui diversi ritmi e stili cognitivi degli studenti, che comprenda attività dedicate al recupero di ogni tipo di svantaggio senza trascurare la promozione delle eccellenze. Sono particolarmente utili iniziative di recupero intensivo per gli studenti che favoriscano l'acquisizione di metodologie di autoapprendimento e orientamento attraverso l'attività di laboratorio e l'esperienza pratica;
- l'osservazione e l'analisi continua dei risultati dell'apprendimento progressivamente raggiunti dagli studenti, al fine di motivarli e sostenerli nell'acquisizione delle competenze chiave per l'esercizio della cittadinanza attiva;
- il sostegno e il recupero dei saperi disciplinari non acquisiti durante il percorso scolastico precedente, che sono essenziali per il raggiungimento delle competenze che caratterizzano gli assi culturali relativi al nuovo obbligo di istruzione.

La valutazione e la certificazione hanno l'obiettivo prioritario di sostenere i processi di apprendimento dei giovani e il loro orientamento, anche ai fini di facilitare i passaggi tra i diversi ordini e indirizzi di studio, allo scopo di far conseguire un diploma di istruzione secondaria superiore o almeno una qualifica professionale a tutti i giovani entro il 18° anno di età. La valutazione in termini di risultati di apprendimento, il concetto di competenza in relazione a conoscenze e abilità, il ruolo dei quattro assi culturali, sono al centro del percorso di sperimentazione appena avviato e presuppongono un ripensamento profondo sia delle strategie didattiche sia della valutazione.

L'obiettivo è quello di coniugare l'accertamento dei livelli di conoscenza disciplinare con la verifica dei livelli di competenza acquisiti dagli studenti, che diventano protagonisti consapevoli del processo valutativo. Di conseguenza, la valutazione contribuisce alla motivazione/rimotivazione dello studente, in quanto costituisce uno strumento per valorizzarne i saperi e le competenze già possedute.

Il raggiungimento di questo obiettivo richiede un costante lavoro collegiale dei docenti per individuare e sperimentare metodologie didattiche (in particolare di carattere laboratoriale) e modelli di valutazione coerenti con un impianto culturale e pedagogico centrato sugli assi e sulle competenze. Anche la certificazione delle competenze in uscita dal 1° ciclo della scuola si configura come materia complessa e delicata necessitando anch'essa di essere affrontata in termini sperimentali, flessibili e aperti. Tanto più in

una fase, come l'attuale, contraddistinta da un articolato processo di innovazione di cui costituiscono momenti qualificanti sia il nuovo obbligo di istruzione sino al sedicesimo anno di età, sia la ridefinizione, in corso, delle Indicazioni nazionali. Allo stato attuale non si dispone di un quadro compiuto di definizione degli obiettivi specifici di apprendimento e delle competenze in uscita dal 1° ciclo.

In questa fase transitoria in cui è in corso la ridefinizione delle Indicazioni nazionali per le scuole del primo ciclo di istruzione, il MPI ritiene opportuno che il modello di certificazione delle competenze proposto sia adottato da tutte le istituzioni scolastiche in via sperimentale, con gli opportuni adattamenti alle specifiche situazioni delle realtà locali. Si rinvia anche qui ad una riflessione sull'argomento, da parte degli insegnanti coinvolti negli esami conclusivi del primo ciclo, relativamente alle competenze e alla individuazione, in termini aperti e flessibili, di forme valutative/certificative. Possono essere utili, in tal senso, sia l'azione di rete che molte istituzioni scolastiche realizzano su problematiche formative specifiche, sia le esperienze di ricerca-azione sulle competenze condotte da singole scuole e che possono diventare oggetto di orientamento e disseminazione.

Dal momento che "innovazione" equivale a "sperimentazione" diventa di fondamentale importanza ricercare strumenti idonei per il nuovo processo valutativo fondato sull'acquisizione delle competenze, e renderli comprensibili anche alle famiglie e agli studenti.

La definizione di modelli di certificazione in funzione della validità e del Riconoscimento dei titoli e dei crediti su tutto il territorio nazionale, è stata oggetto di impegno istituzionale in vista della messa a regime del nuovo assetto del secondo ciclo nell'anno scolastico 2009/2010. L'obiettivo è quello di predisporre uno strumento che consenta la "lettura" trasparente delle competenze acquisite, capace di sostenere i processi di orientamento, favorire il passaggio fra i diversi percorsi formativi e il rientro in formazione, facilitare la prosecuzione degli studi fino al conseguimento di un diploma di istruzione secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il 18° anno di età.

Riguardo alla fase valutativa degli apprendimenti dei percorsi di istruzione e formazione, la Regione Sicilia (Art. 7 del citato Accordo 26 Gennaio 2007), dopo aver stabilito che essa deve essere fatta congiuntamente dai docenti e dai formatori che hanno curato i percorsi sperimentali dell'anno di riferimento, non ha ancora emanato le direttive in materia.

Per l'istituzione scolastica in questa fase di prima attuazione del nuovo obbligo di istruzione, rimangono vigenti, per la valutazione, i riferimenti nor-

mativi contenuti nel regolamento dell'autonomia scolastica (decreto del Presidente della Repubblica n. 275/99), nonché nella periodica ordinanza ministeriale sugli scrutini ed esami.

Ai fini della messa a punto dei modelli di valutazione e certificazione di cui sopra costituisce un utile riferimento il modello adottato con l'Accordo in sede di Conferenza Unificata 28.10.2004, per la certificazione finale ed intermedia e per il riconoscimento dei crediti formativi nell'ambito dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale.

Le considerazioni esposte di seguito riprendono un'ipotesi di lavoro elaborata per i percorsi integrati di istruzione e formazione in Emilia Romagna, ma tale ipotesi ben si può applicare anche all'esperienza siciliana dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione.

L'intento comune è quello di rendere trasparenti e condivisibili metodologie, strumenti, modalità e criteri di valutazione che difficilmente vengono esplicitati e rimangono in una sfera individuale, dove solo colui che ha gestito il momento didattico può "vedere" i risultati del suo lavoro e riflettere e assumere le decisioni che gli appaiono personalmente più opportune. L'innovazione della riforma porta ad uno scardinamento di logiche valutative individuali basate su giudizi ed impressioni per giungere al confronto collegiale tra docenti e formatori, fondato sulla professionalità e la competenza di chi opera.

Come indicato nelle Linee guida del Ministero della Pubblica Istruzione, il sistema di valutazione deve verificare il raggiungimento degli obiettivi, espressi dalle competenze attese, per ciascuna delle macro aree: l'Area dei linguaggi, l'Area scientifica, l'Area tecnologica, l'Area storico-socio-economica, l'Area tecnico-professionale. Ogni area deve prevedere moduli formativi con le competenze in uscita.

Pertanto occorrerà effettuare una valutazione congiunta, dei docenti e dei formatori, degli apprendimenti espressi in termini di competenze e dovrà vertere su ciascun modulo formativo in cui si articola la progettazione nelle diverse macro aree. La valutazione congiuntamente espressa costituirà la base sulla quale fondare la determinazione della pagella e la identificazione dei crediti accumulati.

L'attenzione è posta sulle valutazioni sommative che sono espressione di un giudizio complessivo sugli apprendimenti conseguiti da ciascun allievo (in termini di competenze) in momenti "conclusivi" importanti del percorso formativo: al termine del primo, del secondo e del terzo anno.

A completamento del quadro delle competenze valutative fondamentali che ogni docente dovrebbe possedere non dimentichiamo di includere la

valutazione diagnostica e quella formativa le quali contribuiscono a una visione più complessiva delle funzioni che la valutazione può svolgere.

La valutazione diagnostica afferisce alla sfera delle informazioni circa le difficoltà incontrate e viene utilizzata per comprendere l'anamnesi dell'allievo e la dinamica del processo di apprendimento. Rileva le conoscenze possedute dagli allievi all'ingresso del corso di studi per giudicare se il loro patrimonio cognitivo è adeguato alle difficoltà del corso ovvero per pronosticarne gli esiti. Rileva inoltre il grado in cui sono posseduti dagli allievi i prerequisiti cognitivi, ma anche affettivo-motivazionali, ritenuti indispensabili per una positiva e dinamica intrapresa delle specifiche attività di istruzione previste per il corso, in modo che dal conseguente giudizio derivi la decisione di revisionare la programmazione didattica compiuta e di attivare procedure con le quali garantire in tutti gli allievi il possesso delle abilità/prerequisito.

La valutazione formativa ha lo scopo di fornire una informazione continua e dettagliata circa il modo in cui i singoli allievi accedono a procedure di apprendimento; ha finalità didattiche e pedagogiche e aiuta a comprendere gli aspetti essenziali quali le modalità di erogazione, le difficoltà dell'utente e i risultati conseguiti. Essa serve ad autoregolare il processo di apprendimento-insegnamento e ha lo scopo di accertare in modo analitico quali abilità ciascun allievo stia acquisendo, consentendo agli insegnanti la tempestiva attivazione degli interventi compensativi che appaiono più opportuni.

Solo se in itinere si pone attenzione a una valutazione orientata in senso diagnostico-formativo, è in seguito possibile realizzare proficui momenti di valutazione sommativa, capaci di consentire un bilancio dei risultati di apprendimento raggiunti, da confrontare con livelli di apprendimento condivisi, uguali per tutti e orientati alla qualità delle competenze.

La valutazione sommativa riveste dunque una valenza di bilancio consuntivo e, pur consentendo una ricaduta delle informazioni rilevate sul miglioramento delle competenze degli allievi e dei percorsi di insegnamento-apprendimento futuri, segna in qualche modo un punto di arrivo ben definito, con il quale l'allievo deve fare i conti e che prevede una formalizzazione e una "pubblicizzazione" del risultato in termini di certificazione. La valutazione sommativa si caratterizza dunque per essere un momento in cui sono accertati gli apprendimenti più globali dell'allievo: è qui che si può parlare effettivamente di raggiungimento/non raggiungimento di una competenza, perché nella verifica vengono prese come riferimen-

to ampie porzioni di apprendimento. Non ci si focalizza più su micro categorie di abilità o conoscenze, ma su un insieme di apprendimenti più complesso, sulla capacità di porre in collegamento singole abilità e di saperle trasferire anche a situazioni problematiche differenziate. Si tratta insomma di verificare il livello di competenza acquisito, individuando tipologie di prove più complesse e anche interdisciplinari.

La valutazione essendo realizzata attraverso un intervento svolto lungo l'iter del percorso formativo, dà la possibilità di avere la percezione di come l'iniziativa si sta sviluppando in itinere, cogliere i punti di forza e di debolezza, sotto il profilo del perseguimento degli obiettivi formativi e dei riscontri qualitativi. Essa richiede una scansione temporale, presupponendo, inizialmente, la definizione di obiettivi didattici specifici che devono essere perseguiti entro l'arco temporale previsto nell'articolazione oraria e all'interno del monte ore programmato. Successivamente la registrazione del cambiamento e la ricerca delle eventuali ragioni ostative con l'elaborazione di relazioni sui risultati conseguiti. In ultimo, a conclusione del percorso, la misurazione della ricaduta sociale immediata, nei cambiamenti consolidati, nell'acquisizione di abilità specifiche e nell'integrazione sociale e lavorativa dei destinatari, e differita, che si realizza con l'inserimento occupazionale dell'utente e che testa la ricaduta sociale dell'intera azione formativa e dei macro obiettivi del progetto.

In questo senso, è necessario che i consigli di classe integrati possano basare le loro prassi di valutazione sommativa su due condizioni fondamentali:

1. la prima è avere a disposizione punti di riferimento univoci e condivisi relativamente alle competenze degli allievi che devono essere raggiunte attraverso i percorsi formativi triennali;
2. la seconda è disporre, da parte degli stessi insegnanti e formatori, di competenze professionali adeguate per condurre le procedure di valutazione con modalità sistematiche, trasparenti e pedagogicamente fondate.

Per quanto concerne la prima condizione, occorre sottolineare che gli standard formativi minimi (competenze di base e tecnico-professionali) sanciti rispettivamente dalla Conferenza Stato-Regioni del 15.1.2004 e del 5.10.2006, costituiscono oggi il principale punto di riferimento a livello nazionale; essi tuttavia vanno ulteriormente declinati in indicatori operativi di conoscenze e abilità, al fine di consentire la costruzione di procedure e strumenti di accertamento che diano garanzia di validità e precisione.

In merito alla seconda condizione, è utile ribadire l'importanza di interventi di formazione per gli insegnanti e i formatori dei consigli integrati, al fine di chiarire gli aspetti fondamentali che devono essere presi in considerazione in un processo valutativo.

È importante offrire poi esemplificazioni di strumenti e procedure affidabili, creare le condizioni affinché una certa cultura della valutazione e una condivisione di metodologie e procedure entri nelle scuole e si diffonda anche attraverso la creazione di archivi di prove e sistemi telematici di scambio di esperienze e risorse (cfr. Eugenia Lodini e Ira Tannini, *La valutazione degli apprendimenti nei percorsi formativi integrati*).

Per cercare di elaborare un modello procedurale rigoroso e puntuale, con soggettività e intuizioni personali ridotte a vantaggio di sistematicità e trasparenza, si può fare riferimento a quello delineato originariamente da M. Gattullo (cfr. *Didattica e docimologia*, Roma, 1967) che mette innanzitutto in evidenza la fondamentale necessità, da parte di colui che valuta, di saper distinguere i diversi momenti del controllo scolastico: esso non può che partire da una definizione il più possibile precisa dell'oggetto da valutare, per poi passare ad una fase centrale di misurazione in cui vengono raccolti i dati in modo sistematico con strumenti validi e attendibili. Solo al termine della misurazione, sarà poi possibile passare alla valutazione, la quale implica sempre un giudizio sui risultati della misurazione espresso con uno specifico linguaggio e basato su determinati criteri. La sinergia di azione dei consigli di classe integrati, docenti e formatori, dovrà avere per oggetto ciascuna delle tre fasi del controllo scolastico: determinazione del cosa valutare, definizione di quali procedure di accertamento utilizzare, individuazione dei criteri e del linguaggio da adottare per esprimere i giudizi.

Fase 1

Determinazione dell'oggetto

È l'operazione che consente di isolare un ridotto insieme di comportamenti e di prestazioni dell'allievo che dà informazioni intorno al raggiungimento degli obiettivi.

Fase 2

Misurazione

Accertamento, verifica, in termini quantitativi, del raggiungimento di obiettivi educativi. La misurazione consiste in un processo che si conclude con l'attribuzione di un numero alla "cosa" misurata, che in questo modo risulta descritta in un suo aspetto.

Fase 3

Valutazione

Giudizio sui risultati della misurazione, attribuito in funzione di un criterio ed espresso secondo un determinato linguaggio (Cfr. M. Gattullo, M.L. Giovannini, 1989).

Determinazione dell'oggetto

Il punto di partenza per la determinazione dell'oggetto del controllo, è la progettazione didattica iniziale dalla quale poi si delineano i principali descrittori o indicatori di competenza che dovranno essere sottoposti a verifica.

Al fine di poter giungere a misurazioni quantitative, la verifica di obiettivi di apprendimento prevede forzatamente che si ricorra a formulare descrittori di apprendimento che siano effettivamente misurabili, dunque espressi in forma di comportamento osservabile. I descrittori, poi, devono essere «“definiti” e “chiari”, cioè descrivere in modo concreto e trasparente la prestazione a cui rimandano, “sintetici”, espressi in forma concisa e “indipendenti”, cioè non sovrapponibili tra loro, tanto da rilevare prestazioni simili con descrittori diversi» (G. Domenica, *Descrittori dell'apprendimento*, 1981).

La competenza in quanto tale, implica sempre la messa in atto, da parte del soggetto, di una “famiglia” di prestazioni legate a contesti almeno moderatamente differenti e, in quanto tale, non può essere misurata nella sua globalità. Ciò che va invece identificato sono le prestazioni o i comportamenti osservabili che rimandano ad essa; il termine prestazione, infatti, indica «le capacità effettivamente dimostrate da un sistema in azione, desumibili direttamente dal suo comportamento in una specifica situazione».

La determinazione degli indicatori è un'impresa assai ardua che richiede lo sforzo congiunto di tutti gli operatori in una continua possibilità di variarli e modificarli qualora risultassero non opportuni o troppo artificiali. Il principio guida deve essere improntato sulla coerenza tra la competenza astratta definita e gli indicatori individuati.

Misurazione

La fase della misurazione deve sempre precedere il momento più soggettivo della valutazione, in quanto la misurazione (o accertamento) serve per fornire dati di fatto, sotto forma numerica (quantitativa), alla valutazione. Come afferma Gattullo, le modalità della misurazione possono procedere infatti su due binari: quello dell'osservazione di comportamenti che l'allievo ma-

nifesta spontaneamente (ma questo si dà soprattutto per la verifica di abilità socio-relazionali e, generalmente, nelle valutazioni di processi o di procedure) oppure quello dell'utilizzo di stimoli appositi (prove) nei quali l'abilità degli allievi si manifesta e può venire osservata. Questo secondo caso è il più consueto per le valutazioni sommative, soprattutto nei momenti in cui la valutazione deve portare a certificare – ad esempio a fine anno scolastico o durante situazioni d'esame – le competenze acquisite. Le prove di verifica devono essere scelte con attenzione perché devono riflettere le prestazioni dell'allievo in coerenza con l'attività di apprendimento. Il numero e la tipologia (aperte o chiuse) di esse sono rimessi a valutazioni di opportunità espresse da docenti e formatori i quali sono chiamati ad operare scelte comuni e condivise. Con lo stesso approccio collegiale, è necessario interrogarsi sulle modalità di somministrazione delle prove conclusive e sulle modalità di risposta che dovranno utilizzare gli allievi in modo condiviso, vanno definiti tempi e luoghi più adeguati, così anche va deciso quali indicazioni dare agli allievi per affrontare le prove, in modo tale che vi sia trasparenza e chiarezza su modi e finalità e l'allievo sia posto in condizione di esprimere al meglio le proprie prestazioni.

Dopo aver definito e somministrato gli stimoli, si procede alla registrazione delle risposte e in ultimo alla lettura e interpretazione dei dati.

Sarà necessario assumere decisioni sulle modalità di lettura che saranno utilizzate per la correzione delle prove: si tratta di scegliere come attribuire i punteggi alle risposte corrette o sbagliate, se registrare solo la presenza o l'assenza di una prestazione oppure stabilire livelli, esplicitando un modello di misurazione che potrà in seguito essere riutilizzato, rivisto, migliorato, ma che comunque (per quanto possibile) non dovrà restare nell'implicito e nell'ambiguità (cfr. Lodini, Tannini, *La valutazione degli apprendimenti nei percorsi formativi integrati*).

Valutazione

La fase della valutazione, nella quale si dichiara il raggiungimento o meno delle competenze previste nella progettazione didattica, è il momento più delicato della procedura in quanto dà adito facilmente a giudizi soggettivi e intuitivi, dai quali tuttavia non si può prescindere, e che potrebbero influire pesantemente sulla carriera scolastica dell'allievo. Il linguaggio che verrà utilizzato per esprimere i giudizi dovrà essere capace di "rimandare" a concetti abbastanza chiari, condivisi e uguali per tutti gli allievi.

Quello che occorre evitare è l'utilizzo di criteri basati su categorie quali il progresso di ciascun allievo, le differenze di provenienza socio-culturale o altri aspetti legati all'individuo.

Naturalmente la scelta sui criteri da adottare deve effettuarsi nel rispetto delle norme sulla valutazione presenti nella scuola secondaria superiore e in genere delle normative nazionali esistenti. Ma abbiamo già accennato sopra all'esiguo numero di documenti normativi in materia.

L'ipotesi di valutazione degli apprendimenti prospettata di seguito, che ben potrebbe adattarsi ai percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione, sia di tipo "A" che "B" (v. l'Accordo 26.1.2007), non vuole proporsi come una struttura rigida, bensì come un'occasione di riflessione all'interno dei gruppi di insegnanti e formatori su materiali che potranno essere poi modificati, adattati e migliorati. L'obiettivo è quello di sollecitare riflessioni collegiali su un aspetto tanto delicato come quello della valutazione e "costringere" gli operatori – in quanto appartenenti ad un curriculum che punta effettivamente all'innovazione didattica per il successo degli allievi – ad uscire dagli impliciti della valutazione tradizionale per iniziare ad utilizzare il controllo come un vero e proprio strumento di promozione democratica delle competenze (cfr. Lodini, Tannini, *La valutazione degli apprendimenti nei percorsi formativi integrati*).

Un esempio di valutazione sommativa

Il primo passo da compiere... determinare l'oggetto del controllo

Nel curriculum dell'istruzione e formazione integrata vengono definite 5 macro aree di competenza e di contenuti:

- Area dei linguaggi
- Area scientifica
- Area tecnologica
- Area storico-socio-economica
- Area tecnico-professionale

Da queste cinque macro aree possono essere derivate due fondamentali aree di competenza:

Competenze di base

Derivano dalle prime quattro macro aree e costituiscono le competenze fondamentali per assicurare a tutti gli allievi il diritto alla cittadinanza.

È importante che siano di buona qualità per tutti, dunque richiedono un approccio didattico basato su metodologie di individualizzazione.

Esse inoltre costituiscono la base portante su cui poggiano le competenze tecnico-professionali.

Trasversalmente alle aree che sviluppano le competenze di base, si può ipotizzare un comune obiettivo di tutti i moduli a sollecitare lo sviluppo di abi-

lità di tipo metacognitivo, basate sulla capacità di autoregolare il proprio apprendimento, di imparare a dirigere le proprie capacità di attenzione e volizione, di saper riflettere sulle proprie modalità di studio e sui propri errori.

Competenze tecnico-professionali

Sono competenze specializzanti, legate allo specifico ambito professionale prescelto. Devono poggiare su solide competenze di base, così da consentire al soggetto la possibilità di un continuo aggiornamento.

Richiedono da un lato un approccio didattico individualizzato relativo ad abilità tecnico-applicative fondamentali e dall'altro lato un approccio maggiormente basato su strategie di personalizzazione, così da consentire all'allievo – soprattutto nell'esperienza di stage – di sperimentare contesti professionali vicini ai suoi interessi.

Non vanno poi dimenticate, le competenze trasversali legate allo sviluppo delle abilità socio-relazionali, obiettivo che deve essere condiviso da tutte le macro aree.

Secondo lo schema delineato sopra occorre stabilire gli indicatori di competenza che si evincono dal progetto del percorso laddove indica, nell'ambito dei singoli moduli, gli obiettivi e le competenze.

Il documento della Conferenza Stato-Regioni del 15 gennaio 2004 “Standard formativi minimi relativi alle competenze di base” fornisce poi la cornice nazionale entro cui verificare la coerenza degli obiettivi/competenze definiti nella progettazione iniziale.

Analizziamo un esempio di modulo formativo presente in progetto.

Area Linguaggi - Modulo “Manipolazione di un testo narrativo”

Si possono ipotizzare i seguenti descrittori:

Descrittori di cui verificare il raggiungimento:

- a) sa identificare/riconoscere un testo narrativo;
- b) conosce la struttura tipica di un testo narrativo;
- c) conosce le diverse tecniche per comporre un testo narrativo;
- d) sa analizzare un testo narrativo identificando le relazioni tra le diverse parti del testo e le loro funzioni;
- e) utilizza le conoscenze sul testo narrativo per produrre testi di una certa complessità.

Questa operazione è possibile con tutti i moduli.

Da qui è poi possibile partire per definire procedure di misurazione.

Il secondo passo da compiere... misurare le competenze attraverso gli indicatori

Innanzitutto occorre decidere se, per misurare i descrittori di competenza che sono stati definiti, insegnanti e formatori:

1. dispongono già di prove (o strumenti di osservazione) che considerano sufficientemente valide;
2. ritengono necessario costruire ex novo prove di verifica per raccogliere i dati.

In ciascuno dei due casi, è importante che il Consiglio integrato dedichi tempo alla messa a punto definitiva delle prove, interrogandosi sulla loro validità ai fini della misurazione della competenza del modulo in oggetto. I descrittori devono infatti arrivare ad assumere la forma di veri e propri indicatori, misurabili attraverso punteggi.

In questa fase, oltre alla messa a punto delle prove da utilizzare, vanno anche definiti tempi, luoghi e modalità di somministrazione delle prove stesse.

Infine, la modalità di lettura (correzione) delle prove può essere guidata dalla seguente griglia di analisi, utile per operativizzare i descrittori definiti nella fase precedente:

- assenza della prestazione = punteggio 0
- molte lacune = punteggio 1
- alcune lacune recuperabili = punteggio 2
- prestazione senza lacune = punteggio 3
- padronanza della prestazione = punteggio 4
- prestazione esperta = punteggio 5

Rispetto alla competenza identificata nel modulo prescelto e ai descrittori/indicatori individuati, si può ad esempio decidere di utilizzare due tipologie di prove:

1. una prova standardizzata (prova strutturata) per la comprensione dei testi narrativi (si veda ad esempio la prova sui testi narrativi utilizzata nella ricerca IEA-SAL);
2. una prova aperta di produzione di un testo narrativo, con una griglia di correzione condivisa nel team di insegnanti e formatori responsabili del modulo formativo.

La prova standardizzata consente di verificare i descrittori *a, b, d*. Possono eventualmente essere aggiunte domande strutturate per verificare il descrittore *c*.

La prova di produzione del testo consente di verificare il descrittore *e*, nello stesso tempo, di convalidare la verifica delle altre conoscenze e abilità meno complesse (*a, b, c, d*).

La correzione di ciascuna delle due prove porterà ad un punteggio finale. Ciascun gruppo di docenti può individuare le procedure matematiche più opportune per giungere infine ad un punteggio più sintetico per ciascuno dei descrittori identificati. Si può ipotizzare ad esempio di utilizzare la griglia di lettura precedente e, avendo a disposizione i risultati delle due prove, compilare la *rating scale* seguente.

Rating scale - esemplificazione a partire dal Modulo: “Manipolazione di un testo narrativo”

Materia di insegnamento: Italiano Area: Comunicazione e linguaggi
 Studente _____ (Cognome Nome)

Indicatore di competenza di cui verificare il raggiungimento	Attribuzione punteggio
a. Sa identificare/riconoscere un testo narrativo	
b. Conosce la struttura tipica di un testo narrativo	
c. Conosce le diverse tecniche per comporre un testo narrativo	
d. Sa analizzare un testo narrativo identificando le relazioni tra le diverse parti del testo e le loro funzioni	
e. Utilizza le conoscenze sul testo narrativo per produrre testi di una certa complessità	
Ulteriori competenze non preventivate che costituiscono oggetto di verifica finale(...)	
Punteggio medio	

PUNTEGGI

assenza della prestazione = 0

molte lacune = 1

alcune lacune recuperabili = 2

prestazione senza lacune = 3

padronanza della prestazione = 4

prestazione esperta = 5

Eventuali note aggiuntive specifiche sullo studente:

Il terzo passo da compiere... esprimere una valutazione

Giunti ad aver stabilito il punteggio del modulo di ciascuno studente, è possibile passare all'espressione di una valutazione vera e propria. In questa fase è innanzitutto fondamentale stabilire un criterio di valutazione.

Possiamo pensare a due tipologie di criteri che costituiscano punti di riferimento comuni per tutti gli allievi.

In primo luogo, si può fare riferimento a un criterio di gruppo, che a partire da un modello matematico che tenga conto dei punteggi medi e della loro dispersione definisca fasce di livello che comprendano entro la sufficienza almeno tutti gli allievi che hanno avuto risultati "attorno" alla media o superiori.

Se tuttavia, nell'ottica di una valutazione sommativa conclusiva, si ritiene opportuno stabilire un criterio assoluto a cui si pretende che tutti (o quasi tutti) siano giunti perché sostenuti dalle numerose e attente valutazioni formative in itinere, allora si può stabilire un livello di accettabilità del risultato precedentemente all'analisi dei risultati delle prove.

Tale criterio assoluto ci consente di confrontare le prestazioni di ciascun allievo con un riferimento comune e stabilisce la soglia per l'acquisizione del credito del modulo valutato.

Una proposta può essere che il credito rispetto al modulo "Manipolazione di un testo narrativo" è acquisito se lo studente raggiunge un punteggio totale pari al 55-60% del punteggio massimo teorico (ciò significa approssimativamente che raggiunge un livello almeno accettabile in ciascun obiettivo-competenza). Possiamo dunque stabilire la soglia a 2,75-3 (media punteggio che consente di acquisire il credito).

In caso contrario il modulo non è stato superato e lo studente acquisisce un debito.

Il credito raggiunto da ciascuno studente porta con sé una valutazione (cioè un apprezzamento del lavoro svolto).

Il credito assume pertanto il significato di "lavoro svolto dallo studente ad un livello di competenza accettabile".

Nella tabella che segue è presentata un'ipotesi di valutazione di alcuni allievi fittizi.

Tabella 1

Esempio Area: Comunicazione e linguaggi

Modulo:

Manipolazione di un testo narrativo	Allievo 1	Allievo 2	Allievo 3	Allievo 4
Obiettivo-competenza				
di cui verificare il raggiungimento				
a. Sa identificare/riconoscere un testo narrativo	4	5	3	5
b. Conosce la struttura tipica di un testo narrativo	3	5	2	5
c. Conosce le diverse tecniche per comporre un testo narrativo	3	5	2	5
d. Sa analizzare un testo narrativo identificando le relazioni tra le diverse parti del testo e le loro funzioni	3	3	2	4
e. Utilizza le conoscenze sul testo narrativo per produrre testi di una certa complessità	2	3	2	4
Totale punteggi Modulo	15	21	11	23
Media punteggi Modulo	3	4,2	2,2	4,6
Credito/Debito				
(con valutazione del lavoro svolto)	3 - adeguato	4 - buono	debito	5 - eccellente
Voto	6	7	5	8

Per ciascun modulo è possibile realizzare questa procedura di misurazione e valutazione, in modo tale da arrivare a certificare se il modulo è stato/non è stato superato, cioè se l'allievo ha acquisito un credito o un debito.

Il credito, come si evidenzia dalla precedente tabella, è poi accompagnato da una valutazione (cioè da un apprezzamento del lavoro svolto dallo studente) che indica il livello con cui la competenza è stata appresa che potrà essere espressa con i livelli 3, 4, 5 oppure con i comuni voti 6, 7, 8-9. Per esempio:

3 (voto 6) = competenze del modulo adeguate

4 (voto 7) = competenze del modulo buone

5 (voto 8-9) = competenze del modulo eccellenti

In conclusione, le valutazioni di Modulo da 1 a 5 possono:

- essere utilizzate per ricavare la valutazione complessiva della materia di insegnamento;
- essere utilizzate per ricavare la valutazione complessiva dell'Area;

- comparire su un documento di “Dichiarazione o Certificazione di competenza” unitamente agli indicatori di competenza utilizzati per la valutazione del modulo.

Tutto ciò risponde pienamente alle esigenze di una valutazione dei moduli dei percorsi integrati il più possibile sistematica e condivisa.