

Un percorso di ricerca nella Formazione Professionale bolognese. Alcuni risultati di apprendimento degli studenti nell'area dei Linguaggi

Ira Vannini

«Alma Mater Studiorum» Università degli Studi di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione «G. M. Bertin»

ira.vannini@unibo.it

A RESEARCH PATH IN BOLOGNA'S VOCATIONAL TRAINING CENTRES. SOME STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN THE LINGUISTIC AREA

ABSTRACT

This work reports on some specific results coming from a research-training process conducted together with trainers from ten vocational training centres of Bologna province from 2005 to 2008. The study is currently in the results dissemination phase (in the schools and vocational training context) and a review of the educational and evaluation instruments is geared to:

- 1. re-planning the curriculum of the compulsory secondary school vocational training courses for students aged 16 to 18 years in the Emilia-Romagna region;*
- 2. applying the new two-year curriculum in 11 classes of the vocational training centres concerned;*
- 3. checking the results achieved, in terms of students' learning;*
- 4. spreading the curricular innovation and the educational and assessment methodologies created during the study in schools and vocational training centres of the Emilia-Romagna region.*

In order to briefly illustrate some results of this study concerning student learning, we shall present the methodology that led to competence assessment for 188 students belonging to the classes implementing the new curriculum. We shall also present some data from the evalu-

ation tools delivered at the end of the first year concerning, in particular, reading comprehension and text production linguistic skills, which are considered fundamental among the life skills specified in the rules concerning the cultural coordinates for the new vocational training paths.

Keywords: Educational planning, Life skills, Literacy assessment, Research and training, Students aged 16 to 18 years.

1. PREMESSA

Nel presente contributo si rende conto di alcuni specifici risultati, e del loro utilizzo didattico, all'interno di un percorso di *ricerca-formazione* realizzato da Eugenia Lodini, Elena Luppi e Ira Vannini all'interno di dieci Centri di Formazione Professionale (d'ora in poi FP) della provincia di Bologna negli anni dal 2005 al 2008¹.

La ricerca, attualmente ancora in progress per quanto riguarda i suoi aspetti di diffusione dei risultati nei contesti della scuola e della FP dell'Emilia-Romagna e di progressiva revisione e aggiornamento degli strumenti didattici e valutativi messi a punto, si è caratterizzata come un itinerario di *educational evaluation*, intesa in termini di ricerca *formativa* (Scriven 1967; 1981; Beeby, 1977; Wolf, 1987; Bondiola & Ferrari, 2000, 2004) per gli stessi docenti coinvolti nei processi.

La ricerca è stata orientata, inizialmente, all'analisi critica e alla riprogettazione curricolare del percorso biennale di Obbligo Formativo della FP bolognese e, in seguito, al monitoraggio e alla valutazione dei risultati, conseguiti nel nuovo curriculum, in termini di apprendimenti degli studenti e di crescita professionale dei docenti coinvolti nella realizzazione dell'innovazione.

Da un punto di vista metodologico, si è cercato di garantire, da un lato, momenti di rilevazione dei dati il più possibile rigorosi e affidabili, capaci di tener conto di molteplici indicatori e, dall'altro lato, momenti di valutazione improntati ad un'ottica di collegialità e di negoziazione transazionale, capaci di dare voce ai principali protagonisti dei processi formativi che si andavano via via progettando, realizzando, valutando. Si è insomma fatto riferimento ad un approccio che, attento al rigore metodologico, ha tentato di non dimenticare in alcun modo la complessità del campo educativo e la necessità

¹ Una parte dei risultati della ricerca sono stati pubblicati in Lodini, Luppi e Vannini, 2007.

di un'interpretazione e di una decisione sul dato basate sulla co-costruzione dei significati tra tutti i partecipanti del contesto valutato (House & Howe, 2003).

Più nello specifico, il percorso ha avuto come obiettivi principali:

- la riprogettazione del curriculum formativo biennale dei percorsi di Obbligo Formativo rivolti a studenti dai 16 ai 18 anni, in uscita dai primi anni della scuola secondaria di II grado (anni 2005-2006);
- l'applicazione del nuovo curriculum biennale in undici classi dei dieci Centri FP coinvolti (anni 2007-2008);
- il controllo dei risultati raggiunti in termini di apprendimenti conseguiti dagli studenti (e di crescita professionale dei docenti);
- la progressiva diffusione, nelle scuole e nei Centri FP della regione emiliano-romagnola, dell'innovazione curricolare e delle metodologie didattiche e valutative messe a punto nel corso dei quattro anni.

Le finalità che hanno guidato il lavoro di ricerca-formazione con i docenti della FP possono essere sostanzialmente ricondotte a due idee di fondo.

Da un lato, la *garanzia del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione per tutti* i giovani in Obbligo Formativo, per quanto soprattutto concerne l'acquisizione di solide competenze di base fondamentali all'esercizio di una piena cittadinanza attiva. Dall'altro lato, la *garanzia di una buona qualità della didattica* dei percorsi formativi che si andavano a realizzare. Se il fine era quello di promuovere l'acquisizione di solide competenze nei ragazzi che, lasciata la scuola secondaria di I e II grado, accedono ai percorsi di FP in seguito a esperienze di insuccesso, la scommessa non voleva essere quella della progettazione dell'offerta formativa del «secondo canale», bensì quella della progettazione e realizzazione di una «buona didattica», adeguata a rispondere ai particolari bisogni formativi di un'utenza scolastica che chiede – spesso silenziosamente e inconsapevolmente – competenze di base di qualità.

A partire da un nuovo impianto curricolare dei percorsi biennali di diritto-dovere all'istruzione e alla formazione nella FP, si è proposto ai docenti di impegnarsi in un lavoro di programmazione didattica che ha accompagnato – all'inizio e *in itinere* – tutto il percorso formativo proposto alle undici classi coinvolte dall'innovazione. Tale impegno di programmazione dei formatori è stato tuttavia a sua volta accompagnato e supportato da un percorso di formazione dei docenti stessi, dove ricercatori di scienze dell'educazione ed esperti di didattica disciplinare si sono «affiancati» alla prassi didattica dei formatori creando spazi progettuali e collegiali di riflessione, valutazione, riprogettazione continua.

Il percorso di programmazione della didattica ha pertanto rappresentato un'esperienza che potremmo definire «laboratoriale», una proficua opportunità per comprendere più a fondo il complesso fenomeno della *pro-*

grammazione didattica, sperimentandosi direttamente in essa insieme a figure di esperti, mettendo reciprocamente in gioco le competenze di ciascuno, in una prospettiva appunto di ricerca-formazione. Entro tale prospettiva metodologica, se il ruolo dei formatori è stato il più possibile valorizzato per le competenze e l'esperienza che essi hanno portato all'interno del lavoro di progettazione; il ruolo del «ricercatore» (gli esperti di scienze dell'educazione e delle didattiche disciplinari) è risultato altrettanto essenziale per orientare le programmazioni dei formatori e fornire ad esse un solido riferimento teorico e metodologico.

Il percorso ha visto coinvolti sei ricercatori (esperti nelle scienze dell'educazione, nella didattica dell'italiano, nella didattica della matematica e nella didattica delle discipline socio-antropologiche) e circa quaranta formatori FP, docenti nelle aree di base e nelle aree tecnico-professionali della FP.

Gli studenti delle undici classi (volte al conseguimento di altrettante qualifiche professionali) erano in totale 188².

2. IL QUADRO TEORICO E POLITICO-ISTITUZIONALE DI RIFERIMENTO

Il lavoro che è stato compiuto si è posto fin da subito in armonia con il disegno della Regione Emilia-Romagna sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, orientato a garantire a tutti i giovani (e «non uno di meno») ³ quelle competenze fondamentali per esercitare una piena e attiva cittadinanza nella complessa società in cui viviamo. In questo senso, è stato importante riferirsi a quegli standard formativi minimi delle competenze di base (sanciti dalla

² I 188 allievi erano, per i due terzi, di genere maschile, con un'età media e modale di 17 anni. 16 dei 188 studenti risultavano certificati o con gravi problemi comportamentali, 8 risultavano invece seguiti dai Servizi, ma non certificati. La presenza di allievi stranieri nelle 11 classi era del 20% (provenienze soprattutto marocchina, serba, moldava, ucraina). Di questi solo 5 evidenziavano gravi lacune nella comprensione e produzione della lingua italiana, altri 8 manifestavano lacune recuperabili, tutti i restanti avevano una padronanza sufficiente della lingua italiana (7 avevano una padronanza giudicata ottima). La provenienza scolastica degli allievi delle 11 classi era generalmente una scuola secondaria di II grado di tipo professionale o tecnico in cui avevano subito almeno una bocciatura; 12 allievi su 188 provenivano direttamente dalla secondaria di I grado, avendo compiuto l'età per l'accesso alla FP all'interno di questo livello scolastico.

³ Riferimento alla Legge della Regione Emilia-Romagna n. 12, 2003 – «Norme per l'uguaglianza delle opportunità di accesso al sapere, per ognuno e per tutto l'arco della vita, attraverso il rafforzamento dell'istruzione e della formazione professionale, anche in integrazione tra loro».

Conferenza Stato-Regioni il 15.01.04)⁴ che sono poi confluiti, nel 2007, negli Assi Culturali del Decreto Ministeriale sul nuovo obbligo di istruzione ai 16 anni⁵. La declinazione delle competenze definite negli Assi Culturali in specifici Indicatori Regionali (definiti nella Tabella A della Ricerca-Azione della Regione Emilia-Romagna)⁶ ha poi consentito di condividere – nel gruppo della ricerca-formazione – un chiaro ed esplicito quadro di obiettivi didattici da perseguire nelle aree dei Linguaggi, Matematico-scientifica, Storico-socio-economica e Tecnologica.

L'orientamento è stato quello di attuare una programmazione curricolare capace di integrare l'approccio teorico e l'approccio applicativo alle conoscenze armonizzando – all'interno di percorsi FP tradizionalmente orientati alla professionalizzazione dei profili – lo studio di nuove discipline volte a garantire un autentico sviluppo di competenze di base per la cittadinanza.

Tutto ciò nel quadro di quei fini sanciti dal Consiglio Europeo di Lisbona del 2000 e ripresi dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo del dicembre 2006⁷ di sviluppare «un'istruzione e una formazione di qualità, orientate al futuro e specificamente concepite in funzione delle esigenze della società europea [... capaci di offrire] a tutti i giovani i mezzi per sviluppare competenze chiave a un livello tale che li prepari per la vita adulta e che costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento come anche per la vita lavorativa e a far sì che gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave mediante un'offerta coerente e completa di possibilità di apprendimento permanente».

La logica con cui è stata realizzata la progettazione è stata dunque quella delle *competenze* «utili per la vita» (cfr. Ryche & Salganik, 2001; OCSE-OECD, 2001; Gallina, 2001, 2006; Gruppo di lavoro INVALSI, 2003), da perseguire intenzionalmente e da verificare a fine percorso; tale logica della competenza è la sola che possa effettivamente consentirci di parlare di «sistema» formativo e di reale integrazione tra la scuola, principale responsabile dell'istruzione e della formazione dei giovani nella fascia dell'obbligo fino ai

⁴ Accordo Stato-Regioni n. 1901 del 15.01.2004 – «Accordo tra il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, il Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali, le Regioni e le Province autonome di Trento e Bolzano, per la definizione di standard formativi minimi in attuazione dell'accordo quadro sancito in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003».

⁵ Decreto MPI del 22.08.2007 – «Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione» e relativo documento tecnico allegato «Gli Assi Culturali».

⁶ Si veda in particolare la Scheda A prodotta all'interno del progetto di Ricerca-Azione della Regione Emilia-Romagna, in Antonelli, G. (a cura di) (2006). *Il dialogo degli apprendimenti nell'integrazione tra istruzione e formazione professionale*, sito: <http://www.csc-er.it>.

⁷ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18.12.2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), comma 13.

16 anni, e la FP, da considerare come un interlocutore di riferimento fondamentale per la scuola, capace di porsi con essa in una relazione dialogica, di confronto, scambio e reciproco supporto nel perseguimento di una finalità formativa comune per la fascia dei giovani fino ai 18 anni. La FP relativa alla fascia d'età 16-18 può infatti costituire un ambito dove – pur nella sua prioritaria intenzionalità formativa inerente le competenze professionalizzanti – l'allievo ha la possibilità di cogliere la connessione tra il sapere teorico e il sapere pratico, dove vengono realizzate quelle condizioni di apprendimento che consentono all'allievo di utilizzare le mani e i sensi per verificare empiricamente le conoscenze teoriche, dove, d'altro canto, è possibile e fondamentale riflettere sulla pratica, coglierne il senso utilizzando le parole e i concetti del sapere teorico.

Concepito in tal modo, l'ambito del diritto-dovere della FP può divenire luogo di formazione iniziale, ma anche opportunità per una proto-esperienza di formazione permanente; essa, infatti, ponendosi a fianco della scuola (a volte con percorsi in integrazione, a volte con percorsi successivi), non è mai conclusa in se stessa, bensì è aperta e impegnata a favorire rientri nella scuola e a formare competenze che consentano al soggetto di poter fruire, in futuro, di opportunità formative ulteriori, nell'ottica del *lifelong learning*.

Il risultato del lavoro compiuto è quello di un progetto di curriculum innovativo – sia per la sua struttura complessiva, sia per la didattica in esso proposta – per i percorsi biennali della FP, un'opportunità formativa di qualità per i giovani usciti dal percorso scolastico della scuola secondaria di II grado generalmente in seguito a fallimenti nei processi di insegnamento-apprendimento.

La scommessa è stata quella di una didattica che sapesse per prima coniugare teoria e pratica, così come, in un'ottica deweyana, la teoria e la pratica connotano tutti gli aspetti della nostra vita quotidiana e consentono lo sviluppo di un pensiero riflessivo (Dewey, 1933).

Per fare questo occorreva rifuggire da una didattica del caso e puntare ad una seria progettazione capace di precedere e poi di accompagnare tutta la realizzazione del curriculum, per offrire alle prassi di insegnamento-apprendimento uno spazio «pensato» in cui ogni docente riflette sul proprio fare, si confronta con il gruppo dei colleghi, acquisisce nuove competenze da mettere poi in atto in classe, realizzando così immediatamente in se stesso la relazione tra teoria e prassi.

3. LA VERIFICA DEGLI APPRENDIMENTI DEGLI STUDENTI

Il percorso di ricerca-formazione è stato, in più sensi, volto al cambiamento e all'innovazione, sia per quanto concerne il curriculum formativo, sia per quanto concerne la professionalità didattica dei formatori, sia ovviamente per quanto infine riguarda le competenze degli studenti.

Allo scopo di illustrare brevemente solo alcuni risultati del percorso di ricerca e il loro specifico utilizzo in termini di ricerca *formativa*, di seguito si rende conto della metodologia con cui si è proceduto alla verifica degli apprendimenti degli studenti e si presentano alcuni dati emersi dalle prove di verifica somministrate al termine del primo anno, in particolare per quanto concerne l'area dei Linguaggi.

3.1. *Aspetti metodologici*

La programmazione didattica dei formatori all'interno di ciascuna area delle competenze di base ha previsto che ogni attività didattica realizzata fosse caratterizzata da momenti di valutazione iniziale, *in itinere* e finale.

Se le prove intermedie, di tipo formativo, sono state proposte in modo differenziato alle undici classi, per quanto concerne le valutazioni iniziali, di fine primo anno e di fine biennio, il gruppo di formatori delle aree di base ha progettato prove comuni per tutte le classi, in modo tale da consentire confronti e riflessioni successive sulla base dei risultati raggiunti, a fronte degli obiettivi comuni inizialmente stabiliti.

Le prove di valutazione iniziali e conclusive sono dunque state messe a punto in modo collegiale, sulla base di criteri docimologici discussi con i formatori in specifici incontri di formazione; collegialmente sono state anche decise le modalità e i tempi per la somministrazione delle prove e, infine, anche le modalità per la correzione e la registrazione dei punteggi.

Le prove utilizzate⁸ sono costituite da test di tipo strutturato e semi-strutturato costruiti a partire soprattutto da prove internazionali IEA/Sal (Corda Costa & Visalberghi, 1995) e OCSE/PISA (Nardi, 2002; INVALSI, 2006, 2008); essi hanno teso a verificare, attraverso domande applicative e relative a contesti vicini ai ragazzi, i principali indicatori di competenza legati agli obiettivi declinati dagli Assi Culturali, in particolare per quanto concerne le aree dei Linguaggi, Matematico-scientifica, Storico-socio-economica⁹.

⁸ Si vedano esempi in Appendice a Lodini, Luppi, & Vannini, 2007.

⁹ Per l'area Tecnologia e per l'ambito specifico delle Lingue straniere (inserito nell'area dei Linguaggi) sono state utilizzate prove tradizionali già in uso nel precedente curriculum FP.

Per quanto concerne l'area dei Linguaggi, il test – definito a partire da prove standardizzate delle ricerche internazionali e tenendo conto delle metodologie didattiche realizzate con gli allievi (Chiantera, 2004) – è stato suddiviso in due parti, una relativa alla comprensione della lettura e una relativa alla competenza nella produzione scritta.

Per quanto concerne l'area della Matematica, sono state messe a punto dai formatori situazioni problematiche in contesti reali all'interno delle quali l'allievo aveva l'opportunità di applicare alcuni apprendimenti tipici della matematica: apprendimento di concetti, apprendimento di algoritmi, apprendimento di strategie, interazione tra apprendimento e diverse rappresentazioni (D'Amore & Fandiño Pinilla, 2007; Sbaragli, 2005, 2006), puntando l'attenzione su particolari nuclei fondanti sui quali aveva fatto esperienza durante l'anno.

Per quanto infine concerne l'area Storico-socio-economica è stata progettata una prova che comprende concetti basilari legati all'orientamento nel tempo e nello spazio, alle abilità di leggere carte tematiche e riconoscere, nell'analisi di determinati fenomeni, la loro collocazione temporale e spaziale (Rabitti, 2006). All'interno di un disegno di ricerca pre-sperimentale, che ha cercato di garantire soprattutto un controllo sulla messa a punto dei vari test e sulle condizioni di somministrazione delle prove, sono stati raccolti risultati utili ai fini della comparazione tra inizio e fine percorso, in modo tale da disporre di informazioni significative, da un lato per la certificazione delle competenze acquisite dagli studenti e, dall'altro lato, per la valutazione complessiva del curriculum progettato. Per quanto poi concerne i risultati delle prove di fine primo anno, essi hanno costituito un'importante occasione di ulteriore riflessione e formazione per i formatori, consentendo la progettazione mirata e specifica del secondo anno del curriculum biennale.

3.2. *Apprendimenti nell'area dei Linguaggi al termine del primo anno del curriculum rinnovato*

Di seguito vengono presentati alcuni dati di sintesi relativi ai risultati di apprendimento nell'area della lingua italiana, per quanto concerne sia la competenza nella comprensione della lettura, sia la competenza nella produzione di testi scritti. Solo relativamente alla competenza della comprensione nella lingua italiana, il test in ingresso e il test in uscita hanno mantenuto fede ad un criterio di equivalenza¹⁰ e ci consentono dunque di fare alcune osserva-

¹⁰ I due test, in ingresso e in uscita al primo anno, sono stati costruiti per verificare abilità relative agli stessi obiettivi di apprendimento (*localizzare informazioni nel testo, compiere*

zioni e ipotesi – pur con l'estrema cautela necessaria in un disegno di ricerca pre-sperimentale – sui progressi avvenuti nel primo anno del curriculum riprogettato. Per quanto concerne il test di produzione del testo, è possibile unicamente osservare l'andamento complessivo dei risultati al termine del primo anno.

3.2.1. Comprensione dei testi scritti

I test di comprensione della lettura, in ingresso e in uscita, erano ciascuno composto da quattro singole prove con brani che proponevano la messa in atto, di volta in volta, di abilità quali: localizzare informazioni nel testo, compiere operazioni con le informazioni fornite, riconoscere una parafrasi, ricavare il significato di parole, individuare connessioni tra diverse parti del testo, interpretare un testo, riflettere su di esso e valutarlo. Le riflessioni sui risultati possono essere fatte sulla base soprattutto del confronto tra situazione ad inizio anno scolastico e situazione a fine anno.

A questo proposito, è innanzitutto interessante osservare che, se nel test in ingresso gli allievi avevano complessivamente ottenuto un punteggio medio pari al 72% del punteggio massimo teorico, nel test in uscita tale punteggio sale all'88%; anche la deviazione standard, più elevata in ingresso (29% di variabilità), scende al 14% in uscita. Le procedure di analisi della varianza consentono di valutare come significative (con un livello di significatività dello 0,001) queste differenze.

Si evidenzia inoltre la possibilità di avanzare, pur con molta cautela, alcune valutazioni sulla base delle differenze riscontrate tra i risultati in uscita delle 11 classi del campione e i risultati di 5 classi «di controllo» (con curriculum FP tradizionale) appartenenti a tre Centri FP, fra i dieci coinvolti, che hanno somministrato in queste classi «di controllo» un test in uscita parzialmente confrontabile con quello somministrato alle classi «sperimentali». In particolare, i due test in uscita erano confrontabili soltanto per due prove su quattro:

- una prova denominata «Il Mostro», costruita a partire dalla prova «La Farfalla» del test IEA/Sal (relativa ad abilità quali: localizzare informazioni nel testo; compiere operazioni con le informazioni fornite);
- una prova denominata «Graffiti», ripresa e modificata a partire dal test OCSE/PISA (relativa ad abilità quali: interpretare il testo; riflettere sul testo e valutarlo).

operazioni con le informazioni fornite, riconoscere una parafrasi, ricavare il significato di parole, individuare connessioni tra diverse parti del testo, interpretare un testo, riflettere su di esso e valutarlo). In entrambi i test sono state utilizzate lo stesso numero e le stesse tipologie di prove, sia in termini di struttura della prova, sia in termini di difficoltà della stessa.

Di seguito, nelle Tabelle 1 e 2, vengono presentati i risultati di sintesi di queste singole prove in uscita per i due campioni¹¹ considerati.

Tabella 1. – Prova «Il Mostro» (localizzare informazioni e compiere operazioni). Punteggio medio (in %) raggiunto nella prova in uscita al primo anno (su punteggio massimo teorico = 5) e coefficiente di variazione.

	GS %	GC %
PUNTEGGIO MEDIO	89.6	84.0
COEFF. DI VARIAZIONE	13.2	17.2

Tabella 2. – Prova «Graffiti» (interpretare il testo, riflettere su di esso e valutarlo). Punteggio medio (in %) raggiunto nella prova in uscita al primo anno (su punteggio massimo teorico = 6) e coefficiente di variazione.

	GS %	GC %
PUNTEGGIO MEDIO	80.1	76.7
COEFF. DI VARIAZIONE	15.0	17.3

I dati finora considerati, nell'insieme, risultano particolarmente confortanti; tuttavia occorre andare ad analizzare i risultati in modo più specifico per evitare conclusioni troppo entusiastiche su miglioramenti nell'apprendimento che vanno comunque letti in modo critico.

Nel grafico di Figura 1 è possibile osservare il confronto tra le due distribuzioni pentenarie dei risultati in ingresso e in uscita del campione dei 188 studenti; le due distribuzioni sono state costruite sulla base della media e della deviazione standard. Come si può notare, è indubbiamente vero che è di molto cresciuta la percentuale degli allievi che ha raggiunto punteggi di

¹¹ Nelle due tabelle vengono utilizzate, per semplicità, le diciture. GS – Gruppo Sperimentale (il gruppo dei 188 studenti delle 11 classi a curriculum rinnovato) e GC – Gruppo di Controllo (il gruppo di 83 studenti delle 5 classi a curriculum tradizionale), pur nella consapevolezza che il secondo campione di studenti non costituisce propriamente un gruppo di controllo, in quanto è stato individuato senza tener conto di criteri di equivalenza e di effettiva confrontabilità con il campione che ha fruito del curriculum FP rinnovato. Attualmente si sta procedendo a nuove somministrazioni delle prove di verifica utilizzate nella ricerca, con nuove classi «a curriculum FP rinnovato», a confronto con specifici gruppi di controllo.

eccellenza (più del 15% rispetto al 2% della situazione iniziale); tuttavia, ciò è avvenuto lasciando quasi inalterate le percentuali degli studenti al di sotto della soglia della sufficienza: permane infatti praticamente inalterata (pur se molto bassa) la percentuale di allievi con punteggio gravemente al di sotto della sufficienza e si alza lievemente la percentuale di allievi con punteggio appena al di sotto della soglia.

Andando a confrontare i risultati di ciascun singolo allievo (confronto possibile solo per 106 allievi, in quanto i file di ingresso e di uscita non risultano completamente sovrapponibili)¹², si evidenzia che i punteggi, dal test iniziale al test finale, sono migliorati per circa il 90% degli allievi; i peggioramenti costituiscono solo l'11% (12 allievi), e sono principalmente relativi a qualche studente che è lievemente «scivolato» dal livello buono al livello sufficiente e a qualche altro allievo che dal livello sufficiente è sceso a quello dell'insufficienza. Per tutti i restanti casi vi è stato un miglioramento, anche se a volte modesto e all'interno di ciascuna fascia di livello, e ciò è vero anche per i «gravemente insufficienti» che hanno fatto comunque piccoli passi in avanti di 10-20 punti rispetto ai risultati del test in ingresso. Non è ovviamente possibile affermare che la tendenza di questi 106 allievi sia rappresentativa dell'intero campione, tuttavia ciò ha consentito di leggere con maggiore ottimismo e, soprattutto, in modo più dinamico il dato più «statico» della scala pentenaria.

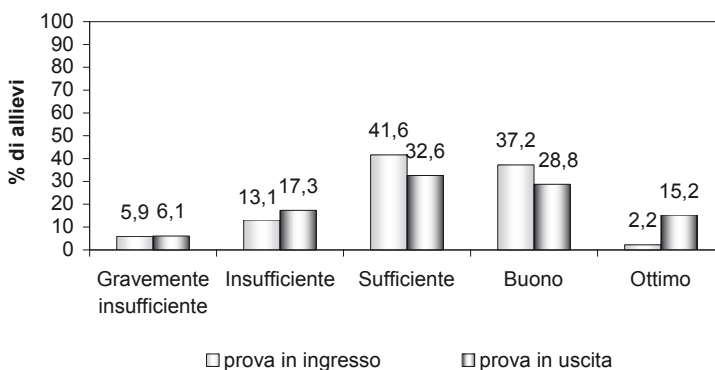


Figura 1. – Distribuzioni pentenarie dei risultati complessivi dei test in ingresso e in uscita al primo anno (N 188); Prova di comprensione.

¹² Non tutti gli studenti hanno indicato correttamente lo pseudonimo nel test in ingresso e in quello in uscita, limitando così la possibilità di appaiare i test.

Nell'ottica della dinamicità sono stati infatti letti i risultati al termine del primo anno, considerandoli appunto come un primo bilancio al termine di una «tappa» del percorso, essenziale soprattutto per la progettazione di una didattica maggiormente differenziata e indirizzata a colmare difficoltà specifiche nel secondo anno. In particolare, infatti, i risultati nel test di comprensione della lettura hanno evidenziato una padronanza quasi generalizzata (92% del campione) su abilità quali: localizzare informazioni nel testo, compiere operazioni con le informazioni fornite; riconoscere una parafrasi; ricavare il significato di parole. Mentre per abilità più complesse, quali individuare connessioni tra diverse parti del testo, interpretare un testo, riflettere su di esso e valutarlo i dati evidenziano una padronanza solo per il 71% del campione.

3.2.2. Produzione scritta

Per quanto concerne la competenza nella produzione scritta, la prova utilizzata richiedeva di produrre un testo di tipo descrittivo (tuttavia comprensivo di valutazioni personali) relativamente ad un argomento accattivante e vicino al vissuto degli allievi. I criteri utilizzati per la correzione della prova sono stati ripresi dall'indagine IEA-IPS (Indagine Internazionale sulla Produzione Scritta) condotta dalla IEA (*Association for the Evaluation of Educational Achievement*) nei primi anni '90 (Lucisano, 1995). Tali criteri richiedono al correttore di attribuire al testo da valutare un punteggio da 1 (che significa che l'elaborato risponde alle istruzioni in modo inadeguato) a 5 (che significa che l'elaborato risponde alle istruzioni in modo eccellente) in riferimento a sette diversi indicatori, il primo di lettura globale e gli altri inerenti una lettura analitica del testo. Essi possono essere così sintetizzati: valutazione globale del formatore (che deve attribuire un punteggio sulla base della *prima impressione* dopo una lettura globale di tutto il testo); qualità del contenuto; organizzazione e presentazione del contenuto; stile e adeguatezza del registro; grammatica; lessico; ortografia.

I risultati ottenuti dagli allievi delle undici classi monitorate sono stati complessivamente abbastanza soddisfacenti, anche se – come è accaduto per le prove di comprensione della lettura – permane una fascia di allievi (circa un 30% sul totale) che evidenzia ancora difficoltà. Nella Tabella 3, si possono osservare alcuni dati di sintesi relativi a tali prove.

Il dato relativo alle percentuali di sufficienza, come si osserva dalla tabella, è positivo, soprattutto se si tiene conto del fatto che – in una breve prova scritta somministrata agli allievi in ingresso – la percentuale di allievi che aveva utilizzato una grammatica adeguata era solo del 53% e la percentuale di allievi che aveva utilizzato un'ortografia adeguata era solo del 50%.

Tabella 3. – Punteggio medio per ciascun indicatore di valutazione della prova scritta in uscita al primo anno e percentuale di allievi che hanno raggiunto livelli di sufficienza in ciascun indicatore (N 188).

	PUNTEGGIO MEDIO (punteggio max = 5)	% DI ALLIEVI che hanno ottenuto punteggio da 3 a 5 (livelli da sufficiente a eccellente)
Valutazione globale del formatore	3,34	77%
Qualità del contenuto	3,40	78%
Organizzazione e presentazione contenuto	3,29	78%
Stile e adeguatezza del registro	3,29	74%
Grammatica	3,24	73%
Lessico	3,30	74%
Ortografia	3,26	73%

Non si può comunque minimizzare il fatto che (come si osserva dal grafico di Figura 2) – nonostante vi sia la bassissima percentuali di studenti con gravi lacune (circa il 3%) e ottime percentuali di eccellenza (circa 13%) – vi sia ancora, dopo un anno di didattica rinnovata, un numero consistente di allievi che stentano a raggiungere un livello di padronanza nella scrittura.

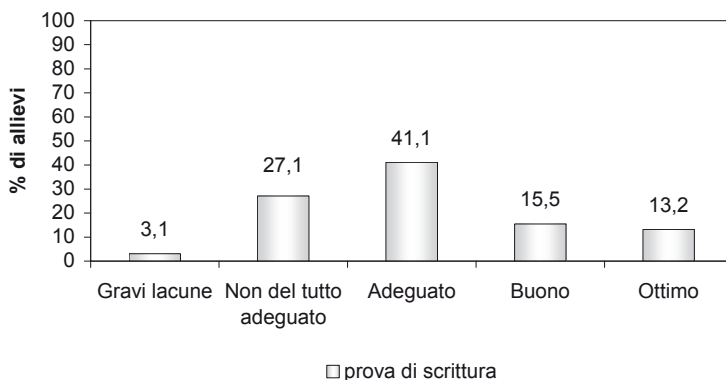


Figura 2. – Distribuzione pentenaria dei risultati complessivi in uscita al primo anno del test di produzione scritta (N 188); Prova di scrittura.

Ricercando gli aspetti di maggiore criticità nelle competenze di questi allievi nella prova scritta, come si può ancora notare dai dati della Tabella 3, il permanere delle difficoltà si evidenzia prima di tutto rispetto agli aspetti formali del testo, più ancora che rispetto a quelli contenutistici (percentuali del 73-74% per lessico, ortografia, grammatica, adeguatezza registro; mentre percentuali del 77-78% per contenuto e organizzazione dello stesso). Tutto ciò indica che è ancora necessario lavorare nella direzione di rinforzare tali abilità le cui lacune si sono presumibilmente andate accumulando a partire dai primi livelli di scolarità.

In conclusione, i risultati delle verifiche di fine primo anno negli ambiti della comprensione della lettura e della produzione dei testi scritti hanno evidenziato la loro importanza soprattutto per la ricaduta formativa sulla progettazione della didattica del secondo anno curricolare. La possibilità di disporre di dati analitici sulle specifiche conoscenze e abilità dei 188 studenti coinvolti nel nuovo curriculum biennale ha consentito, all'intero gruppo di docenti e ricercatori, di riflettere criticamente sulle metodologie didattiche utilizzate con gli studenti e sulla necessità di proseguire nella differenziazione delle strategie di insegnamento, soprattutto per quanto concerne la possibilità di trovare strumenti didattici efficaci e situazioni di apprendimento stimolanti specificamente rivolti agli allievi con gravi lacune. Il contesto di ricerca-formazione ha permesso un lavoro collegiale di analisi critica delle prassi, di confronto e negoziazione di decisioni progettuali condivise, risultate in seguito particolarmente utili nel secondo anno curricolare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Beeby, C. E. (1977). The meaning of evaluation. *Current Issues in Education*, 4, 68-78.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (a cura di). (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (a cura di). (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.
- Chiantera, A. (2004). Individuo, lingua e scrittura a scuola. In F. Frasnedi & R. Tesi (a cura di), *Lingue stili traduzioni. Studi di linguistica e stilistica offerti a M. L. Altieri Biagi*. Firenze: Cesati.
- Corda Costa, M., & Visalberghi, A. (a cura di). (1995). *Misurare e valutare le competenze linguistiche*. Firenze: La Nuova Italia.
- D'Amore, B., & Fandiño Pinilla, M. I. (2007). Modi di comunicare. *La Vita Scolastica*, 61(16), 20.

- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heat.
- Gallina, V. (2001). All: letteralismo e abilità per la vita della popolazione adulta. In Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione (Cede), *Ricerche valutative internazionali*. Milano: Franco Angeli.
- Gallina, V. (a cura di). (2006). *Letteralismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*. Roma: Armando.
- Gruppo di lavoro INVALSI (2003). *All-Letteralismo e abilità per la vita. Rapporto indagine pilota*. Regione Toscana, Università degli Studi di Pisa: PLUS.
- House, E. R., & Howe, K. R. (2003). Deliberative democratic evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 79-100). Dordrecht - Boston - London: Kluwer.
- INVALSI (2006). *Il livello di competenza dei quindicenni in matematica, lettura, scienze e problem solving. Rapporto nazionale PISA 2003*. Roma: Armando.
- INVALSI (2008). *Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale PISA 2006*. Roma: Armando.
- Lodini, E., Luppi, E., & Vannini, I. (2007). *Promuovere le competenze «per la vita»*. Roma: Carocci.
- Lucisano, P. (1995). L'indagine IEA-IPS sulla produzione scritta. In M. Corda Costa & A. Visalberghi (a cura di), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Nardi, E. (2002). *Come leggono i quindicenni*. Milano: Franco Angeli.
- OCSE-OECD (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Rabitti, M. T. (2006). La didattica dei processi di trasformazione. *Falzea*, 10(5), 55-58.
- Ryche, D. S., & Salganik, L. H. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Seattle - Toronto - Bern - Gottingen: H&H Publisher.
- Sbaragli, S. (2005). Misconcezioni «inevitabili» e misconcezioni «evitabili». *La Matematica e la sua Didattica*, 1, 57-71.
- Sbaragli, S. (2006). Primary school teachers' beliefs and change of beliefs on mathematical infinity. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 5(2), 49-76.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1981). *Evaluation thesaurus*. Inverness, CA: Edgepress.
- Wolf, R. M. (1987). The nature of educational evaluation. *International Journal of Educational Research*, 11(1), 7-20.

RIASSUNTO

Nel presente scritto si rende conto di alcuni specifici risultati di un percorso di ricerca-formazione condotto con i formatori di dieci Centri di Formazione Professionale (d'ora in poi FP) della provincia di Bologna negli anni dal 2005 al 2008. La ricerca, ancora oggi aperta nei suoi aspetti di diffusione dei risultati nei contesti della scuola e della FP dell'Emilia-Romagna, per la revisione e l'aggiornamento degli strumenti didattici e valutativi messi a punto, ha avuto come obiettivi principali:

- 1. la riprogettazione del curriculum formativo biennale dei percorsi di Obbligo Formativo rivolti a studenti dai 16 ai 18 anni, in uscita dai primi anni della scuola secondaria di II grado;*
- 2. l'applicazione del nuovo curriculum biennale in 11 classi dei dieci Centri FP coinvolti;*
- 3. il controllo dei risultati raggiunti in termini di apprendimenti conseguiti dagli studenti;*
- 4. la progressiva diffusione, nelle scuole e nei Centri FP della regione emiliano-romagnola, dell'innovazione curricolare e delle metodologie didattiche e valutative messe a punto nel corso dei quattro anni.*

Al fine di illustrare alcuni risultati del percorso di ricerca-formazione rispetto agli apprendimenti conseguiti dagli studenti, si riferisce della metodologia con cui si è proceduto alla verifica delle competenze raggiunte dai 188 allievi delle classi a curriculum rinnovato e si presentano alcuni dati emersi dalle prove di verifica somministrate al termine del primo anno, in particolare per quanto concerne le competenze linguistiche di comprensione e produzioni dei testi in italiano, fondamentali tra le competenze «per la vita» indicate dagli Assi Culturali del nuovo obbligo di istruzione.

Parole chiave: Abilità per la vita, Progettazione didattica, Ricerca-formazione, Verifica delle abilità linguistiche, Studenti 16-18 anni.