

**FORMAZIONE E SVILUPPO**

**UMBERTO MARGIOTTA**

*(a cura di)*

# **RIFORMA DEL CURRICOLO E FORMAZIONE DEI TALENTI**

**Linee metodologiche ed operative**

*contributi di*

U. Margiotta - R. Rigo - F. Tessaro - L. Valle

**SAGGI**



---

FORMAZIONE E SVILUPPO

---

*a cura di Umberto Margiotta*

Umberto Margiotta

---

*a cura di*

# RIFORMA DEL CURRICOLO E FORMAZIONE DEI TALENTI

*Linee metodologiche e operative*

*Scritti di:*

Umberto Margiotta - Roberta Rigo - Fiorino Tessaro

Lucia Valle - Maria Renata Zanchin



**ARMANDO  
EDITORE**

**MARGIOTTA, Umberto**

Riforma del curriculum e formazione dei talenti. Linee metodologiche e operative / Umberto Margiotta (a cura di) [et al.]

Roma : Armando, c 1997

256 p.; 24 cm.- (Formazione e sviluppo)

ISBN 88-7144-714-X

I. Rigo, Roberta II. Tessaro, Fiorino III. Valle, Lucia IV. Zanchin, Maria Renata  
1. Scuola - curriculum 2. Ricerca educativa

CDD 371.2

© 1997 Armando Armando s.r.l.

Viale Trastevere, 236 - 00153 Roma

Direzione - Ufficio Stampa 06/5894525

Direzione editoriale e Redazione 06/5817245

Amministrazione - Ufficio Abbonamenti 06/5806420

23-02-010

I diritti di traduzione, di riproduzione e di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i paesi.

L'editore potrà concedere a pagamento l'autorizzazione a riprodurre una porzione non superiore a un decimo del presente volume. Le richieste di riproduzione vanno inoltrate a: Associazione Italiana per i Diritti di Riproduzione delle Opere dell'ingegno (AIDRO), via delle Erbe 2, 20121 Milano, tel. e fax 02/809506.

## Sommario

---

<i>Premessa</i>	9
<i>Capitolo primo: Riforma del curriculum e formazione dei talenti / U. MARGIOTTA</i>	11
1. Una nuova idea di curriculum	11
2. Un modo non banale per rendere intelligibile il curriculum	15
3. I valori come senso delle priorità nella riforma del curriculum	25
4. La flessibilità del curriculum	27
5. Il curriculum e l'autonomia scolastica	30
6. Il curriculum e il suo significato strategico per la mobilità culturale delle nuove generazioni	33
7. Implicazioni per l'insegnante	38
8. Psicopedagogia degli apprendimenti scolastici: modelli mentali e reti di padronanza	40
9. La formazione dei talenti	44
10. L'organizzazione degli insegnamenti e le teorie della cultura	54
11. L'organizzazione degli insegnamenti e le teorie dell'istruzione	55
12. Dopo Piaget: modelli di apprendimento e modelli esperti di insegnamento	59
13. La trama narrativa dei modelli di insegnamento	73
<i>Capitolo secondo: Dalla disciplina/ricerca alla disciplina/insegnamento / L. VALLE</i>	81
<i>Premessa: Modelli esperti di insegnamento</i>	81
1. Il punto di partenza: l'analisi della disciplina/ricerca	83
1.1. Lo statuto epistemologico di una disciplina e le sue tappe di evoluzione storica	84
1.2. La trama concettuale della disciplina, ovvero i suoi concetti "ordinatori" e le relazioni tra concetti	86
2. I "modelli esperti" disciplinari come spazio d'intersezione tra la disciplina/ricerca e la disciplina/insegnamento	89
2.1. L'indagine disciplinare come esplorazione del metodo della disciplina	91
2.2. Ambiti di comunicazione tra discipline diverse	93
2.3. Modelli esperti procedurali e l'unitarietà dell'insegnamento	95
	5

3. La costruzione del curriculum: criteri per la selezione dei nodi concettuali da tradurre in disciplina/insegnamento.	98
3.1. Il valore aggiunto di un modello esplicativo	99
3.2. La rilevanza sociale e la pregnanza cognitiva del modello	100
3.3. La valenza formativa del modello	101
3.4. La relatività dei modelli di conoscenza proposti	102
4. Modelli esperti di lavoro didattico come luogo di esplicitazione del profilo professionale del docente	103
4.1. La genesi del Modello di Lavoro didattico dal Modello Esperto di riferimento	105
4.2. La costruzione del profilo formativo integrato dell'allievo	108
4.3. Il profilo professionale del docente come "regista" di apprendimenti integrati	110
5. Conclusione provvisoria. Modelli di Lavoro e "modularità" degli insegnamenti	113
<b>Capitolo terzo: Il potenziale del modello esperto disciplinare / R. RIGO</b>	121
1. Il modello esperto come selettore di concetti e di relazioni significative	122
2. I sistemi di padronanza	127
3. Le motivazioni e gli atteggiamenti	130
4. Le competenze	137
5. Le padronanze	144
6. I traguardi formativi del modello esperto disciplinare: le soglie di padronanza	149
<b>Capitolo quarto: La metodologia delle fasi di lavoro / M.R. ZANCHIN</b>	157
1. Dal Modello di Lavoro al Compito Esperto	157
1.1. Che cos'è un Modello di Lavoro didattico?	157
1.2. Qual è l'atteggiamento professionale del docente che opera con i Modelli di Lavoro	157
1.3. Come si articola un Modello di Lavoro?	158
2. Il Compito Esperto	159
3. La dimensione metacognitiva	159
4. Strategie e tecniche attive	163
5. Le fasi di lavoro	165
5.1. Saperi naturali - "Che cosa sai?"	165
5.2. Mapping - "Devi sapere che"	170
5.3. Applicazione - "Quel che devi fare"	171
5.4. Transfer - "Prova anche tu"	173
5.5. Ricostruzione - "Che casa hai fatto e perché"	177
5.6. Generalizzazione - "Inventa una regola"	179
6. Punti di attenzione per la qualità del Compito Esperto	182

<i>Capitolo quinto: Valutare per formare... con i Modelli di Lavoro / F. TESSARO</i>	187
1. Che cosa significa valutare?	187
2. Perché valutare?	188
3. La valutazione degli apprendimenti	189
3.1. Valutare con i modelli di lavoro	189
4. Le attività valutative	190
5. L'accertamento	191
5.1. L'accertamento con i modelli di lavoro	195
5.2. Il profilo reale emergente	196
6. La verifica	198
6.1. La verifica con i modelli di lavoro	200
7. La valutazione	200
7.1. La valutazione con i modelli di lavoro	202
8. La meta-valutazione	204
8.1. Fattori soggettivi e personali nella valutazione	205
8.2. La validazione del compito esperto	206
9. Come documentare la valutazione?	207
10. Sintesi conclusiva	212
 <i>Capitolo sesto: La costruzione collegiale del profilo formativo dell'allievo / L. VALLE - M.R. ZANCHIN</i>	 213
<i>Premessa: L'unitarietà dell'insegnamento: fatica di Sisifo o prospettiva praticabile?</i>	213
1. Le premesse della comunicazione educativa tra docenti	216
1.1. Alla ricerca della condivisione dei significati	216
1.2. La dimensione sovradisciplinare della comunicazione educativa	219
1.3. La dimensione disciplinare della comunicazione tra docenti	224
1.4. La comunicazione tra docenti nella dimensione organizzativa	226
2. Comunicazione educativa e costruzione collegiale del profilo formativo dell'allievo	227
2.1. La determinazione delle soglie di padronanza attese	227
2.2. La costruzione collegiale del profilo formativo dell'allievo: criteri e strumenti di osservazione, verifica e valutazione	227
2.3. La valutazione come atto istituzionale certificativo	235
 <i>Glossario generale</i>	 237
<i>Bibliografia</i>	253

## Valutare per formare... con i Modelli di Lavoro

FIORINO TESSARO

**Sommario:** 1. Che cosa significa valutare? 2. Perché valutare? 3. La valutazione degli apprendimenti. 4. Le attività valutative. 5. L'accertamento. 6. La verifica. 7. La valutazione. 8. La meta-valutazione. 9. Come documentare la valutazione? 10. Sintesi conclusiva

*«Ciò che limita il vero non è il falso ma l'insignificante»*

RENÉ THOM

### 1. Che cosa significa valutare?

1) Valutare significa attribuire o dichiarare il valore di qualcosa, significa *valorizzare* qualcosa in funzione di uno scopo. Valutare è *individuare e ricercare di ciò che ha valore per la formazione della persona-allievo*.

2) La valutazione è un'attività di pensiero produttivo, non fine a se stessa, ma *funzionale alla regolazione, al cambiamento, alla crescita, allo sviluppo*. Non è quindi espressione di un giudizio, e tanto meno di una sentenza; *non è giudizio morale (buono-cattivo) né contemplazione estetica (bello-brutto)*, ma confronto di osservazioni e di analisi, nella ricerca di conferme e di confutazioni, per *produrre informazioni necessarie per decidere e per agire*.

3) Il risultato della valutazione è una *«congettura dotata di senso»*<sup>1</sup>, il senso attribuito da chi la esprime e da chi la interpreta. *La valutazione non è mai assoluta o definitiva*. L'incertezza è sempre presente, ed è perciò necessario assumere un atteggiamento scientifico (di ricerca) riservando alla valutazione il ruolo di *convalida delle ipotesi di riuscita* che l'insegnante si pone in sede di progettazione didattica. Per superare la soggettività della valutazione è opportuna la massima *trasparenza comunicativa* negli scopi, nei criteri e nei metodi tra coloro che valutano.

4) La valutazione si rappresenta come un insieme (un sistema) di attività, tecniche e strategie che accompagna tutto il percorso formativo. *Non si fa solo*

<sup>1</sup> Vedi U. MARGIOTTA, *Valutazione di sistema e analisi d'Istituto*, Bologna, IRSSAE-Cappelli, 1990.



*alla fine, ma comincia prima del progetto didattico.* Le tecniche valutative comprendono l'*osservazione sistematica* (capacità, abilità, competenze, ...) e l'*osservazione esperienziale* (comportamenti, atteggiamenti, stili, ...), la *rilevazione dei dati* (risposte, risultati, prodotti, ...), la *verifica delle ipotesi* e del raggiungimento degli obiettivi. La valutazione non si riduce a queste tecniche: il suo compito è dare significato alle informazioni che quelle "tecniche valutative" insieme producono.

## 2. Perché valutare?

1) *È impossibile non valutare.* Tutti valutiamo tutto: spontaneamente o intenzionalmente. Ebbene la valutazione del docente è intenzionale, voluta e mirata. Essa rientra a pieno titolo nel *progetto formativo*: è professionalmente corretta solo una valutazione di cui a priori sono stati fissati e comunicati gli oggetti, i criteri e i metodi. Nella valutazione intervengono anche altri elementi quali l'esperienza, la consuetudine, l'idea di sé (insegnante) e dell'altro (allievo), l'importanza e il senso formativo attribuito alla propria disciplina. Di questi fattori soggettivi e personali è necessario esserne consapevoli: possono guidare e condizionare l'attività del docente, ma, se tenuti sotto controllo, possono arricchire tanto la valutazione quanto il progetto didattico.

2) *È impossibile valutare sempre e tutto.* Senza entrare in considerazioni etiche, il controllo totale (alla stessa stregua dell'assenza di controllo) è antiformativo. Le attività di valutazione vanno dosate, calibrate, centrate su quei *nodi* (conoscenze e capacità) e su quei *legami* (relazioni e competenze) che si considerano cruciali per l'apprendimento. *Ogni eccesso valutativo è esercizio di potere, che manifesta l'insicurezza di chi lo esegue e viene vissuto come inquisitorio da chi lo subisce* (ansia, assuefazione, inutilità). Al contrario la mancanza di valutazione (quando andrebbe fatta) porta a incomprensioni di ciò che sta realmente succedendo (e quindi a distorsioni ed interpretazioni errate).

3) *La valutazione punta all'autonomia.* L'autonomia è prima di tutto consapevolezza di sé e delle proprie competenze: è quindi *capacità di autovalutazione*. L'allievo apprende davvero quando è consapevole di ciò che ha imparato, del perché lo ha imparato, a che cosa gli serve e a che cosa gli potrà servire quello che ha imparato. Con i modelli di lavoro questo punto è determinante: la valutazione, da patrimonio esclusivo del docente, diventa elemento di maturazione verso l'acquisizione di padronanze e di competenze a garanzia dell'autonomia personale dell'allievo. *L'autonomia nasce dalla capacità di autovalutarsi.*

4) *La valutazione regola i processi, i progetti e i risultati.* Il docente insegna davvero quando *orienta e personalizza* l'apprendimento negli allievi con progetti, azioni e decisioni. Con la valutazione si insegna e si apprende la relatività dei progetti, l'incertezza dei processi, la necessità di continui aggiustamenti-adattamenti per migliorare i risultati.

### 3. La valutazione degli apprendimenti

La valutazione nella scuola si dovrebbe configurare come un *sistema integrato* di attività di controllo, di rilevazione e di interpretazione:

- a) del *contesto* e delle *situazioni* che promuovono l'apprendimento,
- b) della costruzione e dell'applicazione dei *progetti didattici*,
- c) dell'andamento e dello sviluppo dei *processi di formazione*,
- d) dei *risultati* che via via si raggiungono.

Concentreremo ora la nostra attenzione alla *valutazione degli apprendimenti*<sup>2</sup>, ovvero ai progetti e ai processi di crescita culturale attivati dagli alunni nonché alle padronanze e alle competenze che essi acquisiscono, ben consapevoli che tale valutazione non può che essere continuamente collegata alla valutazione dei progetti e dei processi didattici (quelli attivati dagli insegnanti e dalla scuola): solo così si promuoverà compiutamente la *valutazione formativa*, ossia quella valutazione che punta ad *ottenere informazioni ed indicazioni significative per migliorare l'intervento formativo*.

#### 3.1. Valutare con i modelli di lavoro

L'uso della metodologia dei modelli di lavoro affina l'attenzione dell'insegnante sui processi che l'alunno attiva per apprendere. In altre parole è molto più attento ai processi che ai risultati, nella piena convinzione che:

- 1) i risultati dipendono dai processi e non viceversa,
- 2) dai risultati non si possono inferire automaticamente i processi,
- 3) soltanto i processi giustificano e spiegano i risultati.

Valutare con i modelli di lavoro non è più difficile o complicato, rispetto ad altri metodi. Tutt'altro: *le procedure valutative sono più semplici perché più organizzate*. La struttura valutativa dipende specularmente dall'organizzazione del modello. Sappiamo che un compito esperto è organizzato in fasi didattiche precise e ogni fase è indirizzata allo sviluppo di uno specifico processo di apprendimento. L'intero compito esperto punta all'acquisizione di soglie di padronanza.

È importante non confondere il rigore del modello didattico (quello che viene progettato dall'insegnante) con una rigida gerarchia dei processi di pensiero e di apprendimento nell'allievo. Va quindi precisato che:

- 1) Durante una determinata fase possono attivarsi processi di apprendimento diversi e superiori a quelli specifici di quella fase. Per es.: durante la secon-

<sup>2</sup> La valutazione degli apprendimenti è soltanto *una* delle valutazioni scolastiche e di necessità dovrebbe accompagnarsi con la valutazione degli insegnamenti e con quella dello sviluppo organizzativo degli ambienti di apprendimento e di insegnamento. La formazione culturale è frutto di una complessa interazione di elementi: valutare uno solo di tali elementi (per esempio soltanto i risultati delle prove assegnate) conduce ad improprie o avventate conclusioni e, quindi, ad una erronea capacità predittiva e decisionale.

da fase, accanto al processo di *mapping* possono anche manifestarsi processi di transfer o di ricostruzione.

2) Ciò che va osservato e registrato in ciascuna fase riguarda prima di tutto il processo specifico, mentre la rilevazione dei processi superiori risulterà utile per la definizione degli stili e dei modi di apprendere dell'allievo.

3) Necessariamente durante ciascuna fase si attivano processi precedenti a quello specifico. Per es.: durante la quinta fase non si sviluppano soltanto processi di ricostruzione, ma anche di memorizzazione e di applicazione.

4) L'analisi dei processi precedenti va a consolidare l'insieme delle registrazioni già effettuate.

#### 4. Le attività valutative

Come valutiamo? Quali attività mettiamo in moto per valutare? Ciascuno di noi usa metodi e tecniche più o meno consolidati e rigorosi, ma usa anche il buon senso e l'intuito affinati con l'esperienza. Le attività che definiscono una corretta valutazione sono precise (*accertamento, verifica, valutazione e meta-valutazione*), eppure le interpretazioni sono estremamente soggettive.

Vi è innanzi tutto un problema di incomprensione linguistica: qualcuno identifica la verifica con la rilevazione dei dati, qualcun altro usa indifferentemente i termini valutazione e verifica, c'è chi considera concluso il valutare con la misurazione dei risultati, ben pochi, infine, adottano procedure riflessive di meta-valutazione. Che cosa intendiamo con questi termini?

##### Esempio

Se voglio prendere un caffè al bar (*obiettivo*) devo verificare se ho i soldi sufficienti. Cerco in tasca (*accertamento intenzionale*) e trovo mille lire. Naturalmente se mettevvo la mano in tasca, anche senza aver voglia di un caffè o di qualsiasi altra cosa da acquistare, trovavo comunque le mie mille lire (*accertamento spontaneo*) non necessarie, in quel momento, per un progetto specifico, ma appuravo una risorsa a disposizione.

A questo punto mi chiedo se sono sufficienti mille lire per un caffè: se vado allo spaccio aziendale, con prezzi convenzionati, mille lire dovrebbero bastare (*ipotesi*). Nel listino dello spaccio trovo conferma (*verifica*): non solo, un caffè costa 900 lire. Fino a questo punto la questione è "oggettiva": tutti quelli che conoscono una banca nota da mille lire la identificano in modo univoco e grazie ad essa possono progettare un seppur povero acquisto.

Eppure anche una cifra così esigua, con un "valore economico" determinato, viene vissuta ed interpretata (*valutazione*) in modo soggettivo: tra un prodigo ed un avaro, tra un pensionato sociale e un ricco industriale, mille lire hanno un senso e un significato diversi, talvolta anche un "valore affettivo" diverso. Ma la valutazione non è soltanto soggettiva, è anche contingente: se devo soddisfare un bisogno e mi trovo in una situazione economica precaria attribuisco alle mie mille lire molta importanza, certamente superiore a quella che riservo loro il giorno in cui ritiro lo stipendio.

Talvolta, infine, può capitarmi di riflettere sull'importanza che attribuisco al denaro e sulla coerenza dei miei comportamenti negli acquisti: in questo caso sto attivando un processo di meta-valutazione.

Mille lire sono ben poca cosa, eppure riescono a muovere una serie di attività progettuali (come usarle?) e valutative (le ho usate bene?) strettamente collegate. *La valutazione nella scuola deve sempre e comunque collegarsi alla progettazione*: si valutano i risultati e si valutano i processi che l'allievo ha attivato: ma sia i risultati (*come esiti da perseguire*) sia i processi (attività, atteggiamenti, stili, ecc.) devono rientrare come ipotesi e condizioni di lavoro all'interno del progetto disegnato dall'insegnante.

È difficile separare in modo netto le attività valutative: spesso mentre si verifica si continua l'accertamento, o mentre si rilevano i dati li si sistema già entro un quadro valutativo predeterminato. L'intreccio tra le attività valutative è un dato di fatto: ciascuna non può esistere senza le altre. Ciò nonostante, per facilità di analisi, le ripercorriamo *come se* fossero fasi in sequenza (v. Fig. 1).

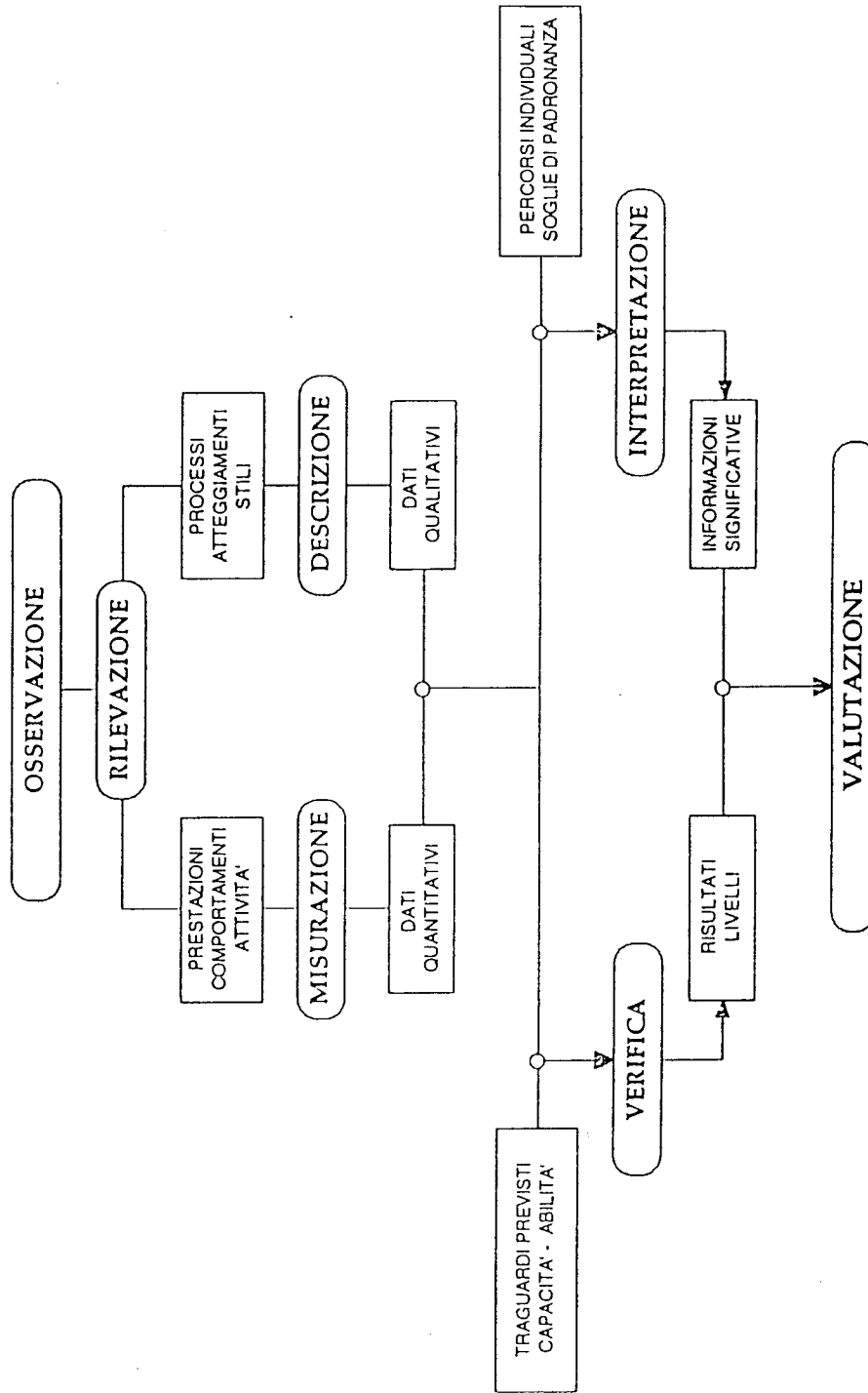
Ecco, quindi, che dapprima si osservano le situazioni di apprendimento, si rilevano gli elementi che si considerano importanti per comprendere tali situazioni; alcuni elementi (prestazioni, comportamenti, attività) si potranno anche misurare, altri elementi (processi, atteggiamenti, stili) si potranno solo descrivere. In un secondo momento si confrontano i dati emersi (quelli quantitativi dalle misurazioni e quelli qualitativi dalle descrizioni) con le ipotesi e i traguardi prefissati dal progetto didattico. Da questa attività (verifica) si otterranno i risultati degli allievi ordinati per livelli. Ma i dati emersi non vengono solo verificati, vanno anche interpretati rispetto ai processi individuali di apprendimento, alla loro qualità e quindi alla personalizzazione delle competenze. Da tale interpretazione si otterranno informazioni significative sui modi personali di acquisire le conoscenze e di sviluppare le competenze. La valutazione sarà, perciò, un processo di sintesi tra i risultati ottenuti dalle verifiche e le informazioni significative provenienti dalle interpretazioni. Con la meta-valutazione, infine, si sottoporranno a controllo le strategie, le tecniche e gli strumenti utilizzati in tutte le fasi precedenti.

## 5. L'accertamento

L'accertamento consiste nel sottoporre le situazioni di apprendimento ad accurata *osservazione*, a *rilevazione* sistematica e, quando possibile, a precisa *misurazione*. Che cosa si può e si deve osservare? Tra tutto ciò che si osserva che cosa va rilevato, estrapolato? Con quali strumenti? Come si elaborano i dati raccolti?

Va premesso che l'osservazione sistematica va effettuata per lo più durante lo svolgimento dei processi di apprendimento, e quindi mentre si svolgono le attività didattiche. Ciò che va osservato sono alcuni elementi chiave che

Figura 1. Lo sviluppo delle attività valutative



ri;  
ve  
re  
te

co  
Na  
ril

el  
tip  
ne

si  
pr  
su

in  
ca  
an  
gn  
sb

do  
qu  
to.

mi  
cio

l'a

sig  
su.  
ve.

(pr

riguardano il modo di porsi dell'allievo nei confronti dell'esperienza formativa. Sono necessari, quindi, indicatori che possano descrivere, o anche misurare, le caratteristiche o le proprietà degli apprendimenti, a differenziarle, a tenerne sotto controllo l'evoluzione individuale e collettiva.

Lo strumento più opportuno per rilevare le caratteristiche degli allievi (sia comportamenti che atteggiamenti) è la *griglia per l'osservazione sistematica*. Nel successivo paragrafo vedremo quali sono gli oggetti di osservazione e di rilevazione nelle singole fasi didattiche dei modelli di lavoro.

I dati che emergono dalle rilevazioni vengono elaborati secondo precisi elementi di riferimento prefissati sia quantitativi che qualitativi (livelli, gradi, tipi, standard, unità di misura). Quindi, ciò che viene sottoposto a *confronto*, nell'accertamento, sono:

- a) le *caratteristiche e le proprietà osservate e rilevate*,
- b) gli *elementi di riferimento* con i quali tali caratteristiche vengono lette, *strutturate e classificate*.

Molti elementi nel processo di apprendimento si possono osservare, alcuni si rilevano, pochissimi si misurano, tutti si possono descrivere. Ovviamente *un processo di apprendimento non si misura*, si possono invece misurare alcune sue proprietà o caratteristiche.

Per esempio: non si può misurare un processo motivazionale, si possono invece misurare gli sbadigli o l'incremento del brusio in classe. Ma queste caratteristiche, a loro volta, non riguardano soltanto la motivazione, ma anche l'attenzione, la noia, la concentrazione, la stanchezza. Un buon insegnante sa interpretare le cause e, quindi, sa classificare le "tipologie degli sbadigli".

L'accertamento può essere *intenzionale* o *spontaneo*: il primo si ha quando l'insegnante "si interroga" sui processi che ha attivato; il secondo si ha quando i fatti "parlano da soli" e la posizione dell'insegnante è di puro ascolto.

Siamo in presenza di accertamento intenzionale quando le operazioni di misurazione sono predisposte in modo da sapere cosa cercare e dove cercare, cioè:

- 1) *osservando sistematicamente* le situazioni di apprendimento (sia *cosa* l'allievo apprende, sia *come* apprende),
- 2) *rilevando e registrando* le *caratteristiche significative* (e nell'attribuire significato troviamo il collegamento con la valutazione) e i *dati necessari* e sufficienti per formulare e verificare le ipotesi di lavoro (collegamento con la verifica),
- 3) *descrivendo* le informazioni qualitative che si considerano significative (processi, atteggiamenti, stili personali, modi specifici di porsi),

4) *misurando* gli elementi quantitativi<sup>3</sup>, *individuando le differenze* (o gli scarti) tra il prima e il dopo, tra un alunno e gli altri, tra i risultati effettivi e quelli previsti (obiettivi).

Se la valutazione si limitasse alle tecniche di misurazione (e il pericolo viene da un uso incontrollato di test e "prove oggettive"), l'insegnante si troverebbe ben presto immerso nei numeri, troppi e spesso inutili, senza la possibilità di interpretarli e di confrontare con gli obiettivi programmati. Non solo, non riuscirebbe a *cogliere i fenomeni imprevisti*, ossia tutto ciò che emerge dall'allievo ma che non aveva precedentemente ipotizzato. È importante l'integrazione tra accertamento intenzionale e accertamento spontaneo perché solo così è possibile catturare quegli imprevisti di cui è costellato l'apprendimento con i modelli di lavoro:

- le *peculiarità dei saperi naturali* negli allievi,
- le specifiche e *personali "mappature" delle conoscenze*,
- gli stili e i *modi diversi di applicare* e dei "saper fare",
- la creatività del *pensiero divergente nel transfer*,
- l'*originalità nel ricostruire* regole e concetti,
- la *fecondità nel generalizzare*.

### 5.1. *L'accertamento con i modelli di lavoro*

*Si propongono alcuni indicatori per l'osservazione e la rilevazione dell'apprendimento nelle diverse fasi di un compito esperto.*

<sup>3</sup> L'accertamento (con l'osservazione, la rilevazione, la misurazione e la descrizione dei dati) rappresenta solo l'inizio della valutazione: se chiudessimo qui il discorso rischieremo di lasciarsi avvolgere dall'"affascinante inganno" dell'oggettività dei numeri: uno strumento potrà anche essere "oggettivo" se adeguatamente sperimentato e standardizzato, ma l'interpretazione dei risultati non potrà mai essere oggettiva o assoluta. Ciò non vuol dire che si debbano abbandonare strumenti, messi a punto dalla *docimologia*, di rilevazione e di *analisi statistica* (medie, deviazioni standard, e soprattutto correlazioni, ecc.) ma che essi assumono significato e valore solo preceduti da analisi sistemiche qualitative e da opportune "ambientazioni" del loro utilizzo. Con ciò vogliamo precisare che:

- 1) la classe non è una popolazione statistica da interpretare secondo la logica della curva normale ("dove un terzo è scarso, un terzo è normale e un terzo è buono"),
- 2) la classe può rientrare all'interno di un campione statistico su base locale o nazionale, ma allora la rilevazione non ha scopo formativo, ma istituzionale per la definizione di standard di apprendimento,
- 3) si possono confrontare i risultati della propria classe con quelli nazionali (quando esisteranno) purché si adottino gli stessi strumenti di misurazione: in questo caso l'accertamento avrà enorme valore formativo perché permetterà all'insegnante di modificare e di indirizzare gli interventi didattici.

1) *SAPERI NATURALI.*

*Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:*

- Interesse e coinvolgimento
- Elasticità e fissazioni
- Termini, argomenti e contesti usati dagli allievi
- Modi di rievocazione

*Che cosa rilevare alla fine dell'attività:*

- Spessore concettuale della mappa cognitiva
- Livelli di condivisione delle conoscenze di base

2) *MAPPING.*

*Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:*

- Livelli di attenzione
- Livelli di comprensione del nuovo
- Grado di pertinenza degli interventi degli allievi
- Qualità del feedback

*Che cosa rilevare alla fine dell'attività:*

- Consistenza delle mappature individuali delle conoscenze
- Persistenza di concezioni o capacità erronee pregresse

3) *APPLICAZIONE.*

*Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:*

- Progressione corretta dei passi
- Persistenza di automatismi errati o impropri
- Modi e tecniche di esecuzione
- Tempi e velocità di esecuzione
- Livelli di autonomia e di collaborazione

*Che cosa rilevare alla fine dell'attività:*

- Acquisizione delle conoscenze dichiarative
- Applicazione delle conoscenze procedurali
- Uso corretto delle consegne

4) *TRANSFER.*

*Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:*

- Incapacità o difficoltà a trasferire
- Fissazioni su alcuni parametri
- Originalità e banalità
- Profondità (acume) e superficialità di analisi
- Livelli di partecipazione e di condivisione dei transfer altrui

*Che cosa rilevare alla fine dell'attività:*

- Abilità di analisi (nella ricerca di analogie e differenze)
- Capacità di contestualizzare (trovare situazioni diverse)
- Livelli di pertinenza dei transfer effettuati



5) *RICOSTRUZIONE E GIUSTIFICAZIONE.*

*Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:*

- Capacità riflessiva e forme di pensiero e di azione:
- a) nel rappresentarsi la competenza
- b) nel ricostruire e controllare le proprie applicazioni
- c) nel giustificare e sostenere le proprie tesi

*Che cosa rilevare alla fine dell'attività:*

- Coerenza, capacità e tolleranza autovalutativa dell'allievo
- Essenzialità, economicità e profondità di analisi
- Solidità argomentativa

6) *GENERALIZZAZIONE.*

*Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:*

- Abilità analitiche e procedurali
- Permanenza e fedeltà alla situazione
- Curiosità e interesse
- Dinamiche relazionali nei lavori di gruppo

*Che cosa rilevare alla fine dell'attività:*

- Fecondità euristica (incremento soluzione problemi)
- Produttività concettuale (autonomia costruzione concetti)
- Livello di padronanza (efficacia e ricaduta)

## **5.2. Il profilo reale emergente**

Per ogni compito esperto sono opportune diverse osservazioni dell'apprendimento, prestando particolare attenzione agli indicatori appena elencati. Non deve preoccupare la "debole precisione docimologica" delle singole rilevazioni poiché l'intera base valutativa acquisterà significato moltiplicando le osservazioni e, soprattutto, da più punti di vista (nel confronto tra i diversi docenti del team o del consiglio di classe).

Dalle osservazioni risulterà l'evoluzione del profilo reale emergente della classe nel compito esperto.

Analizzando la situazione del singolo allievo si potranno evidenziare i punti forti e quelli deboli nei processi di apprendimento attivati (e quindi si potranno decidere le eventuali strategie individuali per la continuazione/miglioramento del compito).

Analizzando la situazione complessiva della classe si individueranno i punti forti e quelli deboli del compito esperto (e quindi si potranno decidere i cambiamenti/adattamenti del progetto didattico nella sua complessità).

Figura 2. Profilo reale emergente

GRIGLIA DI REGISTRAZIONE DEI PERCORSI PERSONALI

CLASSE ..... DISCIPLINA/E .....

NODO CONCETTUALE .....

COMPITO ESPERTO ..... N. ....

SOGLIA DI PADRONANZA ATTESA .....

Allievi	Saperi naturali	Mapping	Applicazione	Transfer	Ricostruzione Giustificazione	Generalizzazione
	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□
	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□
	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□
	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□
	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□
	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□
	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□
	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□
	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□
	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□
	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□
	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□
	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□
	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□
	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□
	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□
	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□
	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□
	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□	□□□□□□

Annerire i quadratini con colori diversi rispetto alle varie date di osservazione-registrazione:  
 n = competenza pienamente raggiunta  
 s = competenza parzialmente raggiunta  
 □ = competenza non ancora raggiunta

Date di registrazione: il \_\_\_\_\_ (blu)      il \_\_\_\_\_ (verde)  
 il \_\_\_\_\_ (rosso)      il \_\_\_\_\_ (nero)

