



PERCORSO FORMATIVO SPERIMENTALE

anno scolastico 2017-2018

In merito all'attività sperimentale da mettere in atto nell'anno scolastico 2017-2018 le scuole della rete "Alunni competenti, cittadini attivi" considerano come obiettivo prioritario quello di favorire l'acquisizione di una disposizione mentale dell'insegnante che possa guidarlo in ogni momento della sua attività professionale. Non si tratta quindi tanto di individuare particolari strategie da mettere in atto alcune volte all'anno quanto di sperimentare tali strategie e metodologie specifiche per riuscire a indirizzare il processo di insegnamento – apprendimento verso una didattica che coinvolga l'alunno e che sia tale da favorire in lui il potenziamento delle competenze. Il raggiungimento dell'obiettivo sopraesposto passa necessariamente attraverso la sperimentazione concreta in classe da parte di tutto il collegio dei docenti. Viene quindi chiesto l'impegno di tutti gli insegnanti dell'istituto in un'ottica di formazione e continua autoformazione. In questo modo si può prospettare un reale innalzamento della qualità scolastica.

Le attività proposte sono quelle già descritte nel percorso formativo della rete inviato lo scorso anno scolastico con l'aggiunta di altre tre denominate "gestione dell'errore", "individuazione delle potenzialità dell'alunno", "compiti di realtà".

Per quanto riguarda quelle del percorso formativo si rammenta l'importanza di tenere sempre in considerazione i cinque punti della lezione impostata in modo "laboratoriale" e cioè "osservazione del dato", "problematizzazione del dato stesso", "discussione con gli alunni su come procedere", "lavoro autonomo degli alunni", "restituzione finale". Questi punti possono essere sperimentati anche separatamente e cioè sarebbe interessante conoscere come un insegnante riesca in modo efficace ad attuare la restituzione finale, la discussione ecc.

Viene chiesto a ciascun insegnante delle scuole della rete di sperimentare una o più delle attività previste e inviare al referente del proprio istituto una breve sintesi di quanto attuato con eventuali considerazioni sugli aspetti positivi o negativi riscontrati.

Di seguito si riportano le schede sulle tre attività non presenti nel percorso formativo dello scorso anno scolastico.

La gestione dell'errore

Quando si parla di valutazione è bene andare alla radice della funzione della stessa.
A cosa serve, se serve, la valutazione a scuola?

Alunni

Per l'alunno la valutazione del proprio operato aiuta all'acquisizione della consapevolezza dei propri limiti e delle proprie capacità, a prendere coscienza dell'errore fatto al fine di non ripeterlo, a superare le difficoltà incontrate nel percorso. In via generale aiuta a migliorarsi. La formazione della persona passa per gli errori che vengono commessi tanto che il bambino in età prescolare tende a non ripetere i comportamenti che hanno prodotto in lui malessere o dolore.

Docenti

Per il docente la valutazione degli alunni orienta il proprio operare. Con la valutazione il docente riceve informazioni su come procedere, se andare avanti nello stesso modo, se cambiare strategia, se fermarsi e così via.

Genitori

La funzione della valutazione per i genitori è simile a quella del docente nell'ottica di collaborare con la scuola nell'opera di formare il proprio figlio.

Un esempio estremo è rappresentato dalla prova tipo test dove, in particolare se la correzione viene svolta dal computer, gli errori effettuati determinano direttamente il voto finale del compito. Ciò che spesso manca in questi casi è la riflessione sull'errore da parte dell'alunno. Se questa fase non viene bene gestita possono facilmente presentarsi quei fenomeni nell'alunno che rappresentano la parte negativa della valutazione e cioè frustrazione, senso di colpa, vergogna a mostrare i propri errori all'insegnante, ai compagni, ai genitori, continui paragoni con i risultati dei compagni, abbassamento dell'autostima e così via. Tali fenomeni seppure per alcuni possono rappresentare uno stimolo a fare meglio, nella realtà sono nocivi ad un buon processo di apprendimento poiché l'obiettivo per lo studente non sarà tanto quello di una formazione di qualità quanto quello di ottenere voti alti e i mezzi per raggiungerlo non sempre coincidono con un efficace processo di apprendimento. Inoltre il clima della paura non produce persone sicure e padroni della disciplina.

Viene chiesto ai docenti di elencare alcune strategie o metodologie didattiche che egli adopera o intende adoperare per una efficace gestione dell'errore da parte degli alunni.

Individuare le potenzialità dell'alunno

Spesso l'insegnante nel momento di cercare di inquadrare l'alunno, specialmente se questo è un nuovo arrivato, tende a rilevare le carenze, i punti di debolezza, al fine di aiutarlo a colmare ciò che manca. Un po' come quando si porta l'auto dal meccanico il quale focalizza tutta l'attenzione in quello che non va e che bisogna riparare.

Nella didattica per competenze viene valutato come l'alunno movimenta le proprie risorse e tra queste troviamo le attitudini personali. Risulta quindi importante individuare le potenzialità del ragazzo, le attitudini, gli interessi, le tematiche a lui più congeniali, le metodologie con le quali apprende meglio, i modi con i quali tende a relazionarsi, gli aspetti del suo carattere, le persone con cui trova affinità e così via. Inoltre è fondamentale capire tali peculiarità anche per rendersi conto di dove e come fare leva al fine di stabilire le migliori condizioni per un efficace processo di insegnamento – apprendimento.

Viene chiesto a ciascun docente di individuare strategie e modalità per la rilevazioni delle potenzialità di ogni alunno e di tutti quegli aspetti che lo caratterizzano in particolare in modo positivo.

Il compito di realtà

Uno dei processi individuati nelle linee guida per valutare le competenze è quello del compito di realtà. La potenzialità di tale metodo sta soprattutto nel proporre una situazione dove ogni singolo alunno viene portato a fare scelte personali in un ambito di autonomia e responsabilità. Questa peculiarità è alla base della valutazione delle competenze. Viene chiesto al docente di sperimentare uno o più compiti di realtà con gli alunni con i tempi e le modalità che ritiene opportuni. Nel caso il docente non riuscisse ad attuare l'attività nel corrente anno scolastico viene comunque chiesto di programmare un compito di realtà da attuare in seguito e relazionare tale programmazione.

Di seguito si riporta il testo di Carlo Petracca (componente del Comitato Scientifico Nazionale per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento) dove vengono riportate le caratteristiche del compito di realtà.

Valutazione e certificazione delle competenze

di Carlo Petracca

Sviluppare competenze negli alunni risulta ancora una operazione complessa che richiede la messa in atto di procedure e attività didattiche specifiche e persino diverse da quelle tradizionali, utilizzate per far acquisire agli alunni conoscenze e abilità. Un elemento cardine per lo sviluppo e nello stesso tempo per la valutazione delle competenze risulta essere il ricorso a *compiti di realtà* che, secondo le Linee-guida allegate alla circolare ministeriale n. 3 del 13 febbraio 2015, si identificano nella *richiesta rivolta allo studente di risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica*. È evidente che i compiti di realtà sono prove, richieste per la valutazione delle competenze da cui poi discende la loro certificazione. A ben riflettere, però essi sono nello stesso tempo, come qualsiasi altra prova di valutazione, strumento di acquisizione e di sviluppo di competenze.

Le caratteristiche dei compiti di realtà

Le scuole e i docenti, già da qualche anno, si stanno impegnando a elaborare *compiti di realtà*, definiti anche in alcune realtà territoriali *compiti autentici, prove autentiche, compiti unitari di apprendimento, ecc.*, ma i prodotti sono ancora piuttosto eterogenei.

Dall'eterogeneità si può uscire se si definiscono e condividono i criteri e le caratteristiche essenziali che tale tipologia di prova deve possedere. Proviamo ad elencare quelle che, a nostro parere, sono le caratteristiche essenziali.

Complessità e novità

La situazione-problema posta agli alunni deve essere, *complessa*, ossia deve essere articolata in modo tale che le risposte non siano di immediata e facile individuazione. L'alunno deve avvertire di essere di fronte a una situazione per la cui risoluzione occorra un cammino simile a quello che si compie in una ricerca: analisi del problema, formulazione di più ipotesi di risoluzione, ricerca di informazioni che possano corroborare o falsificare una o più soluzioni avanzate, scelta di una soluzione da percorrere, strutturazione del percorso risolutivo, realizzazione delle fasi di lavoro ed elaborazione del prodotto finale.

La situazione-problema posta deve essere *inedita*, ossia si deve presentare per la prima volta agli alunni, altrimenti si annulla la problematicità e si entra nel tradizionale campo della restituzione dell'appreso, come avviene con le prove tradizionali (strutturate e non strutturate) che si utilizzano per la valutazione degli apprendimenti. La novità, però, non deve necessariamente riguardare la tipologia e la struttura del prodotto finale, bensì il percorso risolutivo. Se chiediamo agli alunni, ad esempio, di costruire un dépliant per illustrare ai genitori l'importanza dell'acqua e per indurli a un minor consumo, non è detto che non si possa più chiedere di costruire un dépliant per un'altra situazione-problema. La novità, inoltre, non deve necessariamente riguardare il contenuto in quanto su uno stesso argomento (esempio

dell'acqua) un gruppo può essere invitato a costruire un dépliant e un gruppo a costruire un regolamento per un accorto utilizzo dell'acqua in casa o a scuola.

Contesto, luogo e tempo

Un compito di realtà per essere *reale* deve necessariamente indicare il contesto, i tempi e i luoghi di realizzazione. Per contesto si intende la descrizione della situazione reale in cui il problema si pone: ad esempio, nelle nostre case e a scuola si verifica un abuso del consumo di acqua potabile, fino ad arrivare a veri e propri sprechi: trovate una possibile soluzione a tale problema. I docenti lamentano che non sempre e non tutti i contenuti possono essere collocati in contesti reali. Questo è pur vero, ma il principio di realtà può essere assicurato per trasposizione temporale o spaziale del contesto. Se, ad esempio, chiediamo agli alunni di fare un'*intervista impossibile* a un personaggio del passato immaginando di essere dei giornalisti di quel periodo storico abbiamo effettuato una trasposizione temporale del contesto che rimane, però, anche reale.

Le *interviste impossibili* risultano essere dei compiti di realtà molto motivanti per gli alunni e richiedono un approfondimento dei contenuti trattati che lo studio ordinario non assicura. Proporre di fare una intervista impossibile a Gabriele D'Annunzio richiede (ancora di più se rivolta a studenti di scuole secondarie) di destrutturare e ristrutturare tutto il contenuto di studio in domande e risposte. Questa operazione produrrà un livello di assimilazione di quel contenuto molto più profondo di uno studio tradizionale.

La trasposizione del contesto può essere anche spaziale se, ad esempio, si dà agli alunni questa consegna: *immaginate di effettuare un viaggio in Irlanda e di stendere un resoconto che possa invogliare eventuali turisti a visitare questo paese*. Il principio di realtà non significa che ciò che viene richiesto debba realmente accadere, ma può essere anche ipotizzato che accada realmente.

Nella nostra vita ordinaria, del resto, spesso siamo chiamati a compiere azioni reali che, però, non si realizzano: un architetto che elabora un progetto per la costruzione di una casa compie un'azione reale e si trova di fronte a un compito di realtà, ma non realizza concretamente la casa. In questo modo anche l'obiezione che viene espressa da alcuni docenti delle scuole superiori (valida del resto anche per la scuola primaria) secondo cui le materie astratte (ad esempio la matematica) difficilmente si prestano a essere trattate con compiti di realtà può essere in parte superata. Con queste precisazioni il ventaglio di compiti di realtà si amplia e si possono ridurre le difficoltà che i docenti incontrano.

Anche il tempo è un elemento importante del principio di realtà: va sempre indicato agli alunni quanto tempo hanno a disposizione per portare a termine il compito loro assegnato. A questo proposito alcuni insegnanti, rimasti in verità abbarbicati alla didattica tradizionale, fanno presente che dedicare spazio allo sviluppo di competenze e ai compiti di realtà sottrae tempo al loro insegnamento. A parte la considerazione sull'efficacia che un insegnamento tradizionale possa avere, questa preoccupazione si può e si deve ridurre assumendo come principio che un compito di realtà non debba essere necessariamente svolto nella sua completezza a scuola, ma possa essere svolto in parte a scuola e in parte a casa.

Disciplinarietà e pluri-interdisciplinarietà

È stato molto dibattuto se i compiti di realtà debbano essere di natura disciplinare o trasversale. Le posizioni sono diverse in quanto ci sono sostenitori della disciplinarietà e sostenitori della pluri/interdisciplinarietà dell'insegnamento (basti pensare rispettivamente a H. Gardner ed a E. Morin). Dall'una o dall'altra tesi scaturisce la stessa natura che si vuole assegnare alla competenza (disciplinare o trasversale) e poi la stessa natura del compito di realtà.

Pur non escludendo prove che chiamino in causa una sola disciplina, si ritiene opportuno privilegiare prove per la cui risoluzione l'alunno debba richiamare in forma integrata, componendoli autonomamente, più apprendimenti acquisiti.

Riteniamo che, come a livello epistemologico il sapere ha una natura disciplinare e pluri-interdisciplinare e come a livello didattico l'insegnamento assume la duplice natura¹, così le prove di valutazione, e in questo caso i compiti di realtà, possono essere sia di natura

disciplinare che trasversale. Non ha, dunque, alcuna giustificazione scientifica, didattica e docimologica la pretesa di costruire compiti di realtà necessariamente pluri- interdisciplinari.

Compiti di realtà finali e intermedi

È anche opportuno, per rispettare il principio della complessità, che il compito non si riduca a una semplice esercitazione da poter svolgere in poco tempo, ma sia inserito all'interno di una *unità di apprendimento* che occupi uno spazio temporale e contenutistico piuttosto considerevole. In questo caso gli insegnanti prevedono un *compito di realtà* finale che si svolge per tutta la durata dell'unità di apprendimento e si conclude con la presentazione del prodotto finale richiesto. Con tale procedura si verifica, però, un inconveniente: il numero dei compiti di realtà che si svolgono nel corso dell'anno si riduce e corrisponde al numero delle unità di apprendimento svolte. È da tenere presente che i compiti di realtà, come anche altre prove di valutazione (esercitazioni tradizionali, interrogazione orale, ecc.), non sono solo strumenti di accertamento, ma anche strumenti di sviluppo e promozione delle competenze: più compiti di realtà gli alunni svolgono più crescono le loro competenze.

Partendo da tali considerazioni è opportuno che una *unità di apprendimento* preveda oltre al compito di realtà finale anche compiti di realtà intermedi che presentano una minore articolazione e possono essere svolti in minor tempo, ma che comunque conservano tutte le caratteristiche di tale tipologia di prove.

Conoscenze acquisite e da acquisire

Un'altra problematica riguarda le conoscenze da utilizzare per la risoluzione delle situazioni-problema. Si discute se nell'affrontare i compiti di realtà gli alunni debbano possedere già le conoscenze necessarie oppure le debbano acquisire proprio durante il percorso. Riteniamo che le due ipotesi non debbano essere poste in alternativa.

Se per competenza si intende la capacità degli alunni di risolvere situazioni problematiche attraverso l'utilizzo, efficace e intelligente, di conoscenze già possedute non si comprende per quale motivo un compito di realtà debba rifiutare tale modalità. Ritorniamo al compito, realmente realizzato in una scuola primaria, che richiedeva agli alunni di costruire un dépliant per illustrare ai genitori l'importanza dell'acqua e per indurli a un minor consumo. L'insegnante aveva già svolto in classe un'attività su questo argomento e, attraverso problematizzazioni ricorsive (*Secondo voi si può vivere senza acqua? Nel nostro corpo c'è solo sangue o anche acqua? Perché quanto ci tagliamo non esce acqua? Una pianta può vivere senza acqua? Nella vita di tutti i giorni quando usiamo l'acqua? ecc.*), aveva effettuato un'efficace attività di lettura e discussione di testi che mettevano in risalto il grande consumo di acqua fino allo spreco che oggi se ne fa, e la preoccupante scarsità cui andiamo incontro nel futuro tanto che un testo ipotizzava che l'acqua sarebbe diventata preziosa come l'oro.

I bambini avevano compreso perfettamente il problema e avevano assimilato bene le conoscenze veicolate dai testi letti e discussi. Il compito di realtà in questo caso ha richiesto agli alunni l'utilizzo delle conoscenze pregresse, ma non si è trattato di una semplice restituzione o sintesi di quanto appreso, bensì di una selezione delle informazioni ritenute necessarie allo scopo, di una loro organizzazione, di una loro integrazione nel codice iconico, di una valutazione circa la sinteticità o analiticità del messaggio conclusivo, ecc. Sono da ritenere, quindi, pertinenti ed efficaci i compiti di realtà che richiedono di utilizzare conoscenze già acquisite, come del resto avviene spesso nella nostra vita di adulti.

È chiaro che, se una didattica per competenze chiama in causa il costruttivismo sociale e tutte le modalità laboratoriali e attive attraverso cui si perviene all'apprendimento, il far acquisire conoscenze e abilità, attraverso e mediante la risoluzione di compiti di realtà, risulta senza dubbio più efficace perché l'alunno in questo modo si impadronisce delle procedure attraverso cui si ricercano, si selezionano e si organizzano conoscenze; acquisisce autonomia conoscitiva ed accresce il suo potenziale cognitivo che gli risulterà molto utile nel futuro.

In conclusione, un *compito di realtà* è strumento attraverso cui possiamo accertare in che modo l'alunno sa utilizzare le conoscenze già acquisite, ma anche un'attività attraverso cui gli alunni acquisiscono autonomamente, sotto la guida dell'insegnante, conoscenze e abilità che contemporaneamente vengono utilizzate per la risoluzione della situazione problematica.

Individuale e collettivo

Anche queste due polarità si rincorrono in questa prima fase di costruzione di compiti di realtà. L'orientamento generale è quello di superare il contesto classe per far lavorare gli alunni in piccoli gruppi. Formare gruppi di alunni (4-5 componenti) con potenzialità diverse significa permettere ai più deboli di crescere per *emulazione collettiva*: spesso gli alunni apprendono più dai compagni che dagli insegnanti.

Tutte le forme, del resto, di *peer education*, di *cooperative learning*, di *comunità di apprendimento* che sono consigliate in una didattica per competenze trovano piena realizzazione nella risoluzione dei compiti di realtà. L'obiezione poi che nei gruppi eterogenei i più deboli "vanno a rimorchio" dei più dotati non ha senso se accettiamo il principio che bisogna dare a tutti le occasioni per poter progredire al massimo delle proprie potenzialità. In ogni modo, per evitare forme di scarsa collaborazione si possono assegnare anche funzioni diverse all'interno del gruppo così che ciascuno partecipi mettendo a disposizione le proprie potenzialità. Può anche succedere che un alunno considerato debole possa rivelarsi eccellente in alcune operazioni (ad esempio il disegno) e venire impegnato all'interno del gruppo in questa attività. La distribuzione delle funzioni può anche avvenire differenziando le operazioni: ad alcuni si richiede di ricercare su internet le informazioni necessarie, ad altri di effettuare la stessa ricerca intervistando i genitori, ad altri di consultare i libri della biblioteca, ecc.

Un'ulteriore modalità di coinvolgimento di tutti i componenti del gruppo può consistere nel richiedere un'alternanza nelle azioni di coordinamento del gruppo: la stesura di un sintetico diario di bordo che riporti le operazioni compiute nei momenti di lavoro, la raccolta della documentazione e altre operazioni possono essere svolte a rotazione in modo da coinvolgere tutti i componenti del gruppo.

FORMAT DEL COMPITO DI REALTÀ

Complessità e novità: che le risposte non siano di immediata e facile individuazione.

La situazione-problema posta, inoltre, deve essere inedita, ossia si deve presentare per la prima volta agli alunni, altrimenti si annulla la problematicità e si entra nel tradizionale campo della restituzione dell'appreso.

Disciplinarietà e pluri-disciplinarietà: disciplinarietà e pluri-interdisciplinarietà. È preferibile che il compito di realtà sia pluri/interdisciplinare, ma non si esclude che possa essere disciplinare. In ogni modo vanno sempre indicate le discipline coinvolte.

Conoscenze acquisite e da acquisire: le conoscenze necessarie alla realizzazione del compito di realtà possono essere già acquisite totalmente o in parte, oppure vengono acquisite lungo il percorso.

Contesto luogo e tempo: un compito di realtà per essere reale deve necessariamente indicare il contesto, i tempi e i luoghi di realizzazione. il principio di realtà può essere assicurato anche con la trasposizione temporale o spaziale del contesto e quindi con situazioni immaginate come possibili.

Individuale e collettivo: è preferibile che un compito di realtà venga svolto da un gruppo ristretto di alunni, ma non è escluso che in alcune circostanze possa essere svolto in forma individuale.

Destinatario e scopo: Indicare il destinatario e lo scopo del prodotto finale da elaborare rappresenta un altro ineludibile principio di realtà.

Compiti di realtà finali e intermedi: che le risposte non siano di immediata e facile individuazione. La situazione-problema posta, inoltre, deve essere inedita, ossia si deve presentare per la prima volta agli alunni, altrimenti si annulla la problematicità e si entra nel tradizionale campo della restituzione dell'appreso.

Da tutte queste considerazioni, però non si può assolutizzare il principio che un compito di realtà debba essere svolto necessariamente a livello collettivo. È preferibile che sia così, ma non si può escludere una risoluzione di un compito di realtà che sia opera squisitamente

individuale. Le *interviste impossibili*, ad esempio, si prestano ad essere svolte a livello individuale e possono chiamare il singolo a un'attività più responsabile e oltretutto più adeguata alle proprie potenzialità.

Destinatario e scopo

Le nostre azioni di tutti i giorni hanno sempre uno o più destinatari e uno o più scopi anche quando non vengono esplicitati. Destinatario e scopo diventano imprescindibili quando costruiamo un messaggio sia esso scritto, orale, iconico, digitale, ecc. Il destinatario può essere se stesso, un altro, un piccolo pubblico e un grande pubblico.

Lo scopo può essere quello di informare, convincere, emozionare, descrivere, narrare, ecc. Il principio di realtà richiede, quindi, di indicare sempre il destinatario e lo scopo quando si invitano gli alunni a risolvere una situazione-problema.

Quando agli inizi degli anni Sessanta, sotto la spinta dell'educazione linguistica democratica, raccolta anche nelle dieci tesi GISCEL, furono sottoposte a severa critica le scritture tradizionali (tema, riassunto e prosa), ritenute poco motivanti e poco utili, e vennero proposte le cosiddette "scritture reali" (cartolina, lettera, manifesto pubblicitario, avvisi, regolamenti, ecc.) uno degli elementi su cui si insisteva maggiormente era proprio la previsione del destinatario e dello scopo. In carenza di tale previsione l'alunno di norma prefigura l'insegnante come destinatario del suo messaggio e scrive con lo scopo di avere la sua approvazione.

Tenendo presenti le considerazioni fin qui effettuate si propone, nella pagina accanto, un sintetico format per la costruzione di compiti di realtà.