



## Le rubriche valutative

Guido Benvenuto, Orietta Simona Di Bucci Franco Favilli,

### Introduzione

#### Tematica:

La valutazione di competenze, cioè di determinate abilità in contesto, ridisegna le prospettive valutative a scuola. Si promuovono sempre più, nella scuola di oggi, valutazioni che rilevino le capacità che gli studenti hanno nell'utilizzare contenuti e concetti nella risoluzione di problemi nei distinti ambiti disciplinari. Occorrono quindi dispositivi e strumenti valutativi che permettano di "osservare" e "valutare" le prestazioni in azione. Le rubriche valutative si propongono come strumento per una descrizione analitica delle competenze e per la definizione di criteri e scale di livello per la valutazione di competenze.

#### Finalità e obiettivi formativi:

La competenza consiste nel saper utilizzare determinati livelli di "conoscenze/apprendimenti" (teoriche e operative) in specifici contesti. La sua valutazione deve quindi rimandare a forme di rilevazione e osservazione in contesto, vale a dire mentre si mette in azione. Di solito verificiamo direttamente solo alcune prestazioni (*performances*) che sono collegate alle competenze. Le prestazioni sono allora degli indicatori di quelle competenze. Ciò implica che quando vogliamo misurare le competenze abbiamo bisogno di : a) individuare una serie, cioè un numero consistente, di prestazioni che siano validi indicatori di quella competenza; b) rilevare il grado o il livello raggiunto in quella competenza.

Il percorso metodologico si pone un primo obiettivo di presentare sinteticamente il cambio di prospettiva necessario per una didattica e una valutazione per competenze. A tal fine si introdurranno le modalità operative per la costruzione di rubriche valutative in un contesto di valutazione autentica: descrizione dei risultati attesi (quali apprendimenti e comportamenti?); determinazione dei compiti di prestazione con cui accertare i risultati attesi; caratteristiche metrologiche (scale di valutazione, livelli di prestazioni).

Il secondo obiettivo è quello di presentare alcuni esempi di Rubriche valutative da utilizzare nei contesti in cui le didattiche si fanno maggiormente operative, il laboratorio, e nelle forme didattiche dove l'apprendimento è collaborativo, nei lavori di gruppo. L'esemplificazione delle modalità di costruzione e utilizzazione delle rubriche valutative riguarderà gli ambiti disciplinari della matematica e dell'Italiano, ma anche competenze di tipo trasversale come le abitudini e sulle abilità di studio.

## **INDICE**

### **Descrizione del modulo**

**Capitolo 1. Valutare per competenze. Prospettive didattiche e valutative: introduzione alle rubriche valutative (Guido Benvenuto)**

**Capitolo 2. Costruire e utilizzare rubriche valutative in laboratorio di Matematica (Franco Favilli)**

**Capitolo 3. Costruire e utilizzare rubriche valutative della competenza di lettura (Italiano) (Orietta Simona Di Bucci Felicetti)**

**Capitolo 4. Il cooperative learning e la valutazione del compito di laboratorio e di gruppo (Orietta Simona Di Bucci Felicetti)**

## Capitolo 1

### Valutare per competenze. Prospettive didattiche e valutative: introduzione alle rubriche valutative

#### 1.1 Sul concetto e sfida delle competenze

In questi ultimi anni la riflessione e attenzione al concetto di competenza ha toccato anche il sistema scolastico e formativo. Le indicazioni e i richiami normativi si fanno più frequenti<sup>1</sup>, ma ancora molte incertezze teoriche e carenze organizzative ostacolano la richiesta di cambiamento che la sfida delle competenze pone all'identità stessa della scuola, al suo impianto curricolare, alle sue didattiche e di conseguenza anche ai sistemi di valutazione.

La sfida è quella di ri-pensare e ri-organizzare la scuola e gli ambienti formativi per promuovere apprendimenti situati in contesti e situazioni (e non decontestualizzati). La scuola delle competenze chiama in causa un nuovo modello di insegnamento/apprendimento, la centratura si sposta dalla trasmissione passiva dei contenuti disciplinari alla progettazione di elementi operazionali messi in atto, la cui soluzione, a cura del ragazzo, chiama in causa gli elementi fondanti propri di una disciplina che riguardano non solo l'apparato contenutistico, ma anche quello relativo alle capacità/abilità e comportamenti che essa sottende e dunque alle competenze. Il focus è spostato dall'insegnante che sa, al ragazzo che deve apprendere, il processo didattico diventa centrale e deve connotarsi sugli elementi che facilitano gli apprendimenti (operative learning, operazionalità, metodi attivi, problem solving) per favorire un apprendimento non solo dei contenuti disciplinari, ma degli aspetti fondanti della disciplina.

Tenendo conto dell'evoluzione del concetto di competenza, Pellerey propone la seguente definizione che ben delinea le molteplici dimensioni implicite: "Il concetto di competenza sposta l'attenzione da un saper fare abbastanza legato a capacità di esecuzione di procedure e di schemi di azione prestabiliti a un saper agire, cioè alla capacità di dare senso, di interpretare la situazione da affrontare in maniera valida, nel saper prendere decisioni in maniera pertinente, nel saper progettare e portare a termine in maniera efficace azioni che rispondano effettivamente alla situazione in oggetto. In tutto questo entra in gioco anche un "saper volere" che coinvolge significati, motivazione e volizione del soggetto"<sup>2</sup>. Molte altre definizioni di "competenza" sono state coniate in questi anni<sup>3</sup>, ma in sostanza emerge una generale convergenza sul: a) possedere determinate dimensioni del sapere (conoscenze, capacità, abilità); b) saperle utilizzare in contesti operativi (situazioni, aree specifiche, problemi); c) con consapevolezza e autoregolazione (meta-cognizione). Da un punto di vista operativo possiamo quindi intendere con il termine competenza il **saper utilizzare determinati livelli di "conoscenze/apprendimenti" (teoriche e operative) in specifici contesti**. Ancor più sinteticamente, **conoscenza contestualizzata**.

Nel sistema della scuola e della formazione il richiamo all'acquisizione e valutazione delle competenze si fa quindi sempre più forte. Ecco che nell'Introduzione al decreto sul nuovo obbligo (DM 139/07) si invita a: *rivolgere il sapere disciplinare al raggiungimento di tali competenze, di cui occorre sperimentare anche la certificabilità. Sono le scuole, quindi, a "realizzare" e non ad "applica-*

<sup>1</sup> Le competenze fanno il loro ingresso ufficiale nella scuola italiana nel 1998 con il nuovo esame di stato, ricompaiono nei Regolamenti dell'autonomia, si insediano infine formalmente nelle 2 leggi di riforma Berlinguer/De Mauro e Moratti. A livello internazionale si veda il progetto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), lanciato dall'OCSE alla fine del 1997 come parte del programma INES relativo agli Indicatori dell'Educazione e il rapporto finale presentato nel 2003 (la competenza è la capacità di rispondere a esigenze individuali e sociali, o di svolgere efficacemente un'attività o un compito).

<sup>2</sup> Pellerey, M., La formazione dei formatori e la qualità dell'educazione. Processi formativi per competenze e dimensione spirituale della formazione, in *Orientamenti Pedagogici*, vol 48, n. 286, pp. 781-792, cit. p.3

<sup>3</sup> Cfr. Castoldi, M., *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2009.

re" l'innovazione in relazione agli assi culturali considerati strategici e alle competenze chiave<sup>4</sup>; gli Assi culturali<sup>5</sup>, indicati come fondamenta sulle quali costruire i percorsi di apprendimento, sono orientati all'acquisizione delle competenze chiave che devono costituire la base per un processo di apprendimento permanente. I saperi sono articolati in abilità/capacità e conoscenze (vedi tabella 1), con riferimento al sistema di descrizione previsto per l'adozione del Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF)<sup>6</sup> e la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006<sup>7</sup>, ripresa dal decreto sul nuovo obbligo, spinge verso un'offerta di competenze chiave per tutti e per tutta la vita nell'ambito dell'apprendimento permanente.

#### **Quadro europeo dei Titoli e delle Qualifiche (EQF)(European Qualification Framework)**

- **"Conoscenze"**: indicano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.
- **"Abilità"**, indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).
- **"Competenze"** indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

Tabella 1

## **1.2 Cambiare le prospettive valutative: compiti autentici**

La valutazione di competenze ridisegna le prospettive valutative a scuola. Da un lato è indispensabile verificare l'acquisizione di contenuti e concetti da un punto di vista teorico e di studio, dall'altro occorre promuovere valutazioni che rilevino le capacità che gli studenti hanno nell'utilizzare tali contenuti e concetti nella risoluzione di problemi nei distinti ambiti disciplinari. Da qui il recente interesse nel mondo della scuola e l'attenzione negli studi teorici sul concetto di valutazione autentica.

Sotto l'etichetta di "valutazioni autentiche" si è sviluppata intorno agli anni '90 negli Stati Uniti una corrente di pensiero che si contrappone alle forme di valutazione tradizionale e che invece di privilegiare forme standardizzate per la verifica cerca di verificare non solo ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa. In pratica si cerca di valutare attraverso l'analisi di una prestazione, piuttosto che attraverso strumenti formalizzati e decontestualizzati quali i test. Ovviamente

<sup>4</sup> Per l'intera documentazione sul Nuovo Obbligo di Istruzione si veda:

[http://www.indire.it/obbligoistruzione/content/index.php?action=read\\_doc&id\\_m=3929&id\\_sez=4065&id\\_cnt=4078](http://www.indire.it/obbligoistruzione/content/index.php?action=read_doc&id_m=3929&id_sez=4065&id_cnt=4078)

<sup>5</sup> Nell'Art. 2. Acquisizione di saperi e competenze del DECRETO 22 Agosto 2007, n. 139, Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, leggiamo:

1. Ai fini di cui all'articolo 1, comma 1, i saperi e le competenze, articolati in conoscenze e abilità, con l'indicazione degli assi culturali di riferimento, sono descritti nell'allegato documento tecnico, che fa parte integrante del presente regolamento e si applicano secondo le modalità ivi previste.

2. I saperi e le competenze di cui al comma 1 assicurano l'equivalenza formativa di tutti i percorsi, nel rispetto dell'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano.

<sup>6</sup> [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_it.pdf)

<sup>7</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, (2006/962/CE). Nel documento si definisce la competenza chiave come: "una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione"

le due modalità possono non escludersi. Proprio perché verificano in forma diversa (indiretta i test e diretta le prove di prestazione) tendono a rilevare diverse dimensioni dell'apprendimento.

Con le "valutazioni autentiche" invece di adottare un modello che tende a verificare se lo studente ha raggiunto gli obiettivi prefissati dal docente e dalla scuola, si rimanda a un modello che si fonda su prestazioni reali, competenze da acquisire in un mondo reale. Ecco che le valutazioni di processo, tra pari, di gruppo o di natura collaborativa diventano forme privilegiate in quanto si fondano su contesti meno formalizzati e più realistici rispetto alle forme tradizionali<sup>8</sup>.

I principali studi sulle forme alternative e nuove forme di verifica prendono le mosse, nel contesto internazionale, proprio nei paesi anglosassoni che hanno speso maggiori energie a costruire e utilizzare il *testing* negli anni precedenti. Ma che cosa si può intendere per forme di rilevazione autentiche, alternative al *testing* strutturato?

Comoglio<sup>9</sup> offre una serie di differenze tra test tipici e compiti autentici, traducendo direttamente da uno dei più recenti testi americani sulla verifica delle prestazioni all'interno della valutazione educativa (v. tabella 2). Il cambio di paradigma è chiaro. E già Resnick<sup>10</sup> aveva identificato le grandi discontinuità fra apprendimento scolastico e la natura dell'attività cognitiva fuori della scuola: a) la scuola si concentra sulla prestazione individuale, mentre il lavoro mentale all'esterno è spesso condiviso socialmente; b) la scuola è finalizzata a incoraggiare il pensiero privo di supporti, mentre il lavoro mentale fuori dalla scuola include abitualmente strumenti cognitivi; c) la scuola coltiva il pensiero simbolico, laddove l'attività mentale fuori dalla scuola è direttamente coinvolta con oggetti e situazioni; d) la scuola ha il fine di insegnare capacità e conoscenze generali, mentre all'esterno dominano le competenze specifiche per la situazione". Una modifica nei modelli di insegnamento e nei contesti formativi coinvolge e coinvolgerà sempre più le forme e i sistemi di verifica e valutazione scolastici.

Test tipici	Compiti autentici	Indicatori di autenticità
Richiedono una sola risposta corretta.	Richiedono un prodotto di qualità e/o una prestazione e una giustificazione.	Accertano se lo studente può spiegare, applicare, autoadattarsi o giustificare le risposte, non solo la correttezza delle risposte utilizzando fatti o algoritmi.
Non devono essere conosciuti in anticipo perché la validità sia assicurata.	Devono essere conosciuti il più possibile in anticipo; richiedono esigenze di eccellenza e compiti essenziali; non sono esperienze di «fortuna».	I compiti, i criteri e gli standard attraverso i quali il lavoro sarà giudicato sono prevedibili o conosciuti – come un pezzo di recitazione, l'esecuzione di una rappresentazione, il motore che è aggiustato, la proposta a un cliente, ecc.
Sono disconnessi da un contesto e da costrizioni realistici.	Richiedono l'utilizzo della conoscenza del mondo reale: lo studente deve «fare» storia, scienze, ecc. in	Il compito è una sfida e un insieme di costrizioni che sono autentiche – probabilità che sono incontrate da un professionista, da un cittadino o da un consumatore (è ri-

<sup>8</sup> Segnaliamo alcuni contributi recenti riportati in bibliografia di Benvenuto (2003: *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*, Carocci, Roma) sulle forme alternative nella valutazione: Gifford, O'Connor M.C. (1992), Herman, Asgbacher e Winters (1992), Wiggins (1993, 1998), Boud (1995), Darling-Hammond et al. (1995), Torrance (1995), Blum, Arter (1996), Winograd e Perkins (1996). Birenbaum, Dochy (1996), Kane, Mitchell, (1996), Gredler (1999), Dochy, F. (2001), Dierick, F., Dochy, F. (2001). Per alcune pubblicazioni in italiano si veda: Pozzo (vari), Pellerey (1994), Varisco (2000), Comoglio (2002).

<sup>9</sup> Comoglio M., La valutazione autentica, *Orientamenti pedagogici*, 49, 1, 2002

<sup>10</sup> Resnick L.B., *Learning in School and Out*, "Educational Researcher", XVI, 9, 13-20; trad. it. in Pontecorvo C., Ajello A. M., Zuccheraglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, 1995.

	simulazioni realistiche o di uso reale.	chiesto un «sapere come», non solo una improvvisazione).
Contengono item isolati che richiedono un uso o un riconoscimento di risposte o di abilità conosciute.	Sono sfide integrate nelle quali la conoscenza e il giudizio devono essere usati in modo innovativo per confezionare un prodotto di qualità o una prestazione.	Il compito ha molti aspetti non routinari, anche se c'è una risposta «corretta». Ciò richiede la chiarificazione di un problema, tentativi ed errori, adattamenti e adattarsi al caso o ai fatti che si hanno tra le mani, ecc.
Sono semplificati in modo da poter essere esaminati in modo facile e sicuro.	Implicano compiti complessi e non arbitrari, criteri e standard.	Il compito richiede aspetti importanti di prestazioni e/o sfide sostanziali del campo di studio, non facilmente analizzato; non sacrifica la validità per l'affidabilità.
Sono eseguiti in un arco temporale prestabilito.	Sono iterativi: contengono compiti essenziali ricorrenti, generi e standard.	Il lavoro è programmato per rivelare se lo studente ha conseguito una padronanza reale vs pseudopadronanza o comprensione vs solo familiarità nel tempo.
Dipendono da correlazioni tecniche elevate.	Offrono un'evidenza diretta, coinvolgendo compiti che sono stati validati rispetto a ruoli essenziali adulti e sfide fondate sulla disciplina.	Il compito è valido e giusto nel suo presentarsi. Per questo richiama l'interesse e la persistenza dello studente e sembra adatto a sfidare gli studenti e l'insegnante.
Offrono un'opportunità di punteggio.	Offrono un feedback utilizzabile, diagnostico (a volte alternativo): lo studente è capace di confermare i risultati e autoadattarsi nella misura in cui è necessario.	La prova è programmata non solo per verificare la prestazione, ma anche per migliorare la prestazione futura. Lo studente è considerato come il «cliente» primario dell'informazione.

Tabella 2: Un confronto tra test tipici e compiti autentici - Fonte: Wiggins G., *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, San Francisco, California, Jossey-Bass Inc., 1998, riportato in traduzione in Comoglio M., 2002

I compiti o più specificamente le attività didattiche che richiedono agli studenti di "esibire" le competenze, vale a dire di metterle in pratiche, sono infinite, o meglio tante quante ne prevedano le attività che ogni docente pianifica e svolge. E normalmente nella quotidiana prassi didattica ogni docente per verificare fa "praticare" (esercitare nel gergo scolastico) le competenze. Quel che importa è che gli studenti siano messi alla prova, si esercitino, e attivino le diverse competenze rispetto a una varietà di contesti, reali o simulati. Solo in tal modo possiamo essere più certi che quelle competenze siano davvero, mobilitate, sviluppate, possedute.

L'autenticità, a dirla in sintesi, riguarda il contesto in cui richiediamo di esibire le competenze e non semplicemente la prova o il compito, sia nella forma esercitativa sia valutativa. Ecco che i compiti autentici si posizionano all'interno di didattiche attive che mirano a contesti di realtà, anche

se a scuola non sempre è possibile fare riferimento a situazioni reali, che spingono gli studenti a utilizzare conoscenze e abilità "apprese" per affrontare problemi effettivi, dotati di senso. E quanto più le situazioni e i contesti di apprendimento sono prossimi alla realtà, alla soluzione di problemi (concettuali, operativi, cognitivi ...), tanto più i compiti che chiediamo di svolgere, nella veste esercitativa o valutativa sono propriamente autentici. Nella tabella 3 riportiamo alcune forme di attività e compiti intellettuali che Wiggins offre come schema di "prestazioni" che andrebbero insegnate, praticate e verificate ai diversi livelli di età, e gradi scolastici.

	Tipi di performance		
Orali	Discorso Rapporto Proposta	Recitazione Simulazione Discussione Dibattito	Recitazione Consulenza Regia
Scritte	Saggio /analisi Lettera Critica Narrazione	Descrizione Copione Proposta Rapporto	Poema, canzone Log (cronologie) Regolamento Piano
Presentazioni	Dimostrazione Grafico/ diagramma/tabella Mostra	Usando forme artistiche Usando mezzi informatici Modelli	Usando mezzi visivi Pubblicità Progetto/Piano

Tabella 3: Tipologia di Performance Intellettuali - Fonte: Wiggins G., *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, San Francisco, California, Jossey-Bass Inc., 1998, p. 133, t.d.A

### 1.3 Rubriche valutative

Se le prove e i compiti autentici promuovono le capacità che gli studenti hanno nell'utilizzare contenuti e concetti nella risoluzione di problemi nei distinti ambiti disciplinari, per valutare validamente occorrono quindi dispositivi e strumenti che permettano di "osservare" e "valutare" le prestazioni "in azione". Vale a dire una metodologia che permetta di registrare e valutare le prestazioni rispetto a scale (livelli) di competenza.

Le rubriche valutative si propongono come strumento di sintesi per una descrizione delle competenze e per la definizione di criteri e scale di livello della loro valutazione. Una rubrica si presenta quindi come una scala valutativa per i diversi aspetti di un compito o di una competenza.

Nel caso di una rubrica valutativa relativa ad una singola prestazione, ad una singolo compito la scala di valutazione registrerà i livelli raggiunti in quel preciso compito. Ad esempio al termine di una serie di attività didattiche relative alla scrittura si può richiedere agli studenti di produrre un qualche elaborato scritto, per verificare il grado di competenza in quel tipo di scrittura. Per poter valutare coerentemente al progetto didattico occorrerà distinguere su quali aspetti soffermare la valutazione della scrittura (criteri e indicatori) e descrivere i diversi livelli di prestazione adottando una scala con un numero variabile a più gradi (scala di valutazione), in base al tipo di analiticità che si vuole raggiungere nella valutazione.

Quando invece la rubrica valutativa accompagna un intero progetto didattico essa può essere utilizzata per la valutazione di una o più competenze; essa farà quindi riferimento ad una pluralità di momenti di osservazione e/o compiti di prestazione e verifica. Molto spesso si vuole valutare

l'insieme di attività che compongono un progetto, un modulo, una sequenza di attività didattiche, poniamo centrate sulla comprensione di differenti generi testuali. Durante le diverse scansioni didattiche gli studenti saranno stimolati e portati a mobilitare la competenza di lettura: nelle sue diverse dimensioni (tecniche, cognitive, affettive), in riferimento a distinti obiettivi didattici (ricerca di informazioni, comprensione, riconoscimento sequenze, interpretazione), attraverso diversi tipi di richieste di prestazioni e compiti cognitivi (individuali e/o di gruppo). Una rubrica valutativa, in questo caso dovrebbe descrivere, attraverso una scala graduata, i diversi livelli di prestazioni verificati con una pluralità di compiti. Dopo aver offerto occasioni di lavoro per analizzare testi, discutere in gruppo, rielaborare informazioni e altre attività anche esercitative, la scala di una rubrica valutativa, ad esempio, dovrà permettere di discriminare tra chi ha raggiunto pienamente o parzialmente o non ancora raggiunto una capacità di sintesi. Una descrizione sintetica di un livello pieno potrebbe quindi essere: "sa individuare l'elemento centrale nei diversi piani del discorso", mentre una descrizione sintetica di chi non ha ancora raggiunto una competenza accettabile potrebbe essere: "non sa identificare le sequenze base di uno scritto e/o sintetizzare le informazioni minime di un dialogo".

La rubrica valutativa, nella sua duplice veste di strumento per la valutazione di compiti e o di dimensioni di una competenza, si propone come strumento per una valutazione diacronica e più articolata delle prestazioni degli studenti, singolarmente e in gruppi. Ma per essere uno strumento utile e affidabile la rubrica deve aiutare a discriminare tra le diverse prestazioni in modo da evitare che diversi valutatori possano discordare fortemente sul grado da attribuire. E per evitare distorsioni valutative la rubrica dovrà quindi essere quanto più possibile precisa nella descrizione dei livelli di prestazione per le distinte dimensioni di una competenza.

Una metodologia per la realizzazione di rubriche valutative prevede le seguenti fasi operative<sup>11</sup>: individuazione della competenza e dimensioni che si vuole valutare (Dimensioni); determinazione operativa dei compiti e criteri da considerare per la valutazione (Compiti criteriali); costruzione di scale di livello per descrivere i gradi di raggiungimento degli obiettivi o di una competenza (Livelli).

<p><b>Fase 1. Dimensioni:</b> individuazione della competenza e dimensioni che si vuole valutare</p>
--

Si inizia con la declinazione più articolata possibile della competenza che abbiamo intenzione di valutare. E' questo il primo passo per mettere a punto un sistema di valutazione valido, vale a dire rispondente ai criteri di autenticità e coerenza. La competenza oggetto di valutazione deve essere innanzitutto tra quelle previste dal curriculum e/o stabilite dalla collegialità dei docenti per il livello scolastico e di sviluppo dello studente.

Un esempio di sviluppo di una competenza nelle sue dimensioni o aspetti può essere ripreso dall'Indagine OCSE-PISA che ha declinato le competenze di lettura, matematica e scienze. Per la lettura si fornisce una generale definizione: "La capacità di un individuo di comprendere, di utilizzare, di riflettere su e di impegnarsi con testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società." (Framework OCSE-PISA 2009)<sup>12</sup>. Successivamente, e per organizzare sia piani didattici sia livelli

<sup>11</sup> Cfr per approfondimenti ed esempi di applicazione di tale metodologia cfr. Wiggins, 1998; Comoglio, 2004; Castoldi 2009.

<sup>12</sup> Cfr. Framework OCSE-PISA 2009. Una definizione analoga è stata formulata nel Quadro di riferimento teorico del PIRLS (Quadro di Riferimento 2006). Il concetto di lettura è definito come l'abilità di capire e usare quelle forme di linguaggio scritto richieste dalla società e/o apprezzate dall'individuo. I giovani lettori devono saper costruire un significato da testi di vario tipo. Leggono per apprendere, per far parte della comunità dei lettori a scuola e nella vita di ogni giorno, e per godi-



valutativi, occorre declinare le dimensioni che concorrono a definire quella competenza. Nel caso della competenza di lettura, sempre nel costrutto messo a punto nell'indagine internazionale OCSE-PISA, sono stati indicati cinque aspetti: a) Individuare informazioni; b) Comprendere il significato generale di un testo; c) Sviluppare un'interpretazione; d) Riflettere sul contenuto di un testo e valutarlo; e) Riflettere sulla forma di un testo e valutarla.

Riportiamo dal Quadro di Riferimento (Ocse-Pisa 2006) la descrizione di ciascun aspetto articolata in due parti: un quadro generale (riportato nella tabella 4), e come il processo possa essere valutato (riportato nella tabella 5).

Aspetti della competenza	Quadro generale degli aspetti/dimensioni della competenza di lettura
Individuare informazioni	Capita spesso nella vita quotidiana, che chi legge abbia bisogno di una determinata informazione specifica: un numero di telefono oppure l'orario di partenza di un autobus o di un treno. Potrebbe capitare di dover ritrovare un certo dato per confermare o confutare l'affermazione fatta da un'altra persona. In situazioni di questo tipo, il lettore è interessato a individuare informazioni isolate. Per fare ciò egli deve scorrere un testo per cercare, localizzare e selezionare l'informazione che gli interessa. Il processo attivato si colloca per lo più a livello della frase per quanto, in alcuni casi, l'informazione possa trovarsi in due o più frasi o in capoversi distinti
Comprendere il significato generale del testo	Per <i>comprendere il significato generale del testo</i> , chi legge lo deve considerare nel suo insieme o in una prospettiva globale. Vi sono diversi compiti per i quali il lettore deve dimostrare di aver compreso il significato generale del testo. Lo studente potrebbe dimostrare una iniziale comprensione del testo identificandone l'argomento principale o il messaggio, o individuandone lo scopo generale o la funzione. Alcuni esempi di questo genere di compito sono l'identificazione dell'argomento principale di un testo o la sua funzione, oppure la scelta o la proposta di un titolo, o anche la spiegazione della logica di una sequenza di semplici istruzioni fino all'identificazione delle dimensioni principali di un grafico o di una tabella. Altri esempi possono essere le richieste di descrivere il personaggio principale, le condizioni fisiche o il contesto di un racconto, di individuare il tema o il messaggio di un testo letterario o di spiegare l'uso o la funzione di una carta geografica o di una figura.
Sviluppare un'interpretazione	Per <i>sviluppare un'interpretazione</i> il lettore deve andare al di là delle proprie impressioni iniziali in modo da elaborare una comprensione più dettagliata o completa di quanto ha letto. I compiti che attivano questo tipo di processo richiedono una comprensione di tipo logico: chi legge deve esaminare il modo in cui le informazioni sono organizzate all'interno del testo. Per fare ciò, il lettore deve dimostrare di cogliere la coerenza interna del testo, anche nel caso in cui non sia del tutto in grado di definirla esplicitamente. In alcuni casi, per sviluppare un'interpretazione occorre che il lettore elabori una sequenza di due sole frasi unite da una relazione di coesione locale, il cui riconoscimento può essere agevolato dalla presenza di indicatori di coesione, quali "primo" e "secondo" per indicare una sequenza. In casi più complessi (ad esempio per indicare relazioni di causa-effetto), è possibile che non vi sia alcun indicatore di coesione esplicito.
Riflettere sul contenuto del testo e valutarlo	Per <i>riflettere sul contenuto del testo e valutarlo</i> il lettore deve collegare le informazioni presenti all'interno del testo stesso con conoscenze che provengono da altre fonti. Chi legge deve anche valutare le affermazioni contenute nel testo sulla base del proprio bagaglio di conoscenze. Si richiede spesso al lettore di articolare e di sostenere il proprio punto di vista. Per far ciò, egli deve prima di tutto elaborare un'interpretazione di quanto il testo dice e sottintende; quindi deve verificare tale rappresentazione mentale alla luce di quanto egli sa e crede, sulla base di informazioni già in suo possesso o di informazioni fornite da altri testi. Il lettore deve far riferimento ai dati forniti dal testo e confrontarli con quelli di altre fonti di informazione, ricorrendo a conoscenze sia generali sia specialistiche, nonché alla propria capacità di ragionamento astratto.
Riflettere sulla forma del testo e valutarla	I compiti che rientrano in questa categoria richiedono che il lettore non si faccia coinvolgere dal testo, che lo consideri in modo oggettivo valutandone la qualità e l'adeguatezza. In compiti di questo tipo diventano importanti elementi quali la struttura del testo, il genere e il registro. Tali elementi, che costituiscono le basi del mestiere di autore, sono di grande rilevanza negli standard di comprensione propri di questo tipo di compiti. Per giudicare quanto un autore riesca a ritrarre determinate caratteristiche o a convincere il lettore, non basta la conoscenza del contenuto, ma occorre anche saper cogliere le sfumature del linguaggio, comprendere, ad esempio, quando la scelta di un aggettivo possa guidare l'interpretazione.

Tabella 4: OCSE-PISA, Quadro di riferimento di PISA 2006, VALUTARE LE COMPETENZE IN SCIENZE, LETTURA E MATEMATICA, Armando, Roma, 2007, pp. 61-64 (tit. or. *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A framework for PISA 2006; Compétences en sciences, lecture et mathématique. Le cadre d'évaluation de PISA 2006*, OCSE, Parigi, 2006)

mento personale." Le prove INVALSI (Quadro di riferimento di Italiano (2008) hanno poi fatto riferimento alla competenza di lettura come "intesa come comprensione, interpretazione e valutazione del testo scritto e le conoscenze lessicali e grammaticali, il cui apprendimento è previsto nelle indicazioni curriculari dei vari gradi di scuola, necessarie al suo sviluppo."

In pratica, nell'individuazione ed elencazione delle dimensioni che compongono una competenza si cerca di considerare nel modo più esaustivo possibile l'insieme degli aspetti che la compongono. Solo in questo modo possiamo essere sicuri che il suo accertamento non è parziale o legato a singoli aspetti. Nel caso della definizione di una generale competenza musicale saremmo obbligati a considerare non solo capacità di ordine pratico (saper suonare qualche strumento), ma anche dimensioni legate al ritmo, all'ascolto, al gusto e così via; lo stesso se dovessimo indicare le dimensioni che fanno parte della persona "atletica", indicheremo tra l'altro l'agilità, la forza, la velocità e quant'altro, o per tornare allo scolastico il "saper scrivere" sarà declinato in capacità motorie, competenze linguistiche (grammaticali, ortografiche), competenze sociali (norme e usi), competenze cognitive (produzione e organizzazione del discorso).

**Fase 2. Compiti criteriali:** determinazione operativa dei compiti e criteri da considerare per la valutazione

Una volta indicate le dimensioni da valutare occorre specificare le modalità attraverso le quali si procederà alla verifica. Si tratta di indicare in quali contesti e con quali criteri si procederà alla richiesta di attivazione di quella competenza. Quali compiti o richieste di prova? In quali contesti o situazioni verrà richiesta? Per quale tipologia o formato testuale? In pratica, occorre definire il grado di autenticità delle prove e i criteri da utilizzare per la loro selezione.

Per la definizione dei compiti criteriali sviluppati nell'indagine internazionale OCSE-PISA sono state indicate, in primo luogo, le situazioni o ambiti della lettura in cui si attivano le diverse dimensioni della competenza<sup>13</sup>: lettura ad uso privato (di interesse personale: lettere, narrativa, biografie, testi ricreativi o di svago), lettura ad uso pubblico (di sfera sociale: documenti ufficiali, informativi), lettura a fini lavorativi-professionale (per muoversi nel mondo del lavoro), letture a fini di studio (per acquisire informazioni e legati a compiti di apprendimento).

E in secondo luogo è stata indicata la tipologia di testi da considerare: *testi continui*, che sono normalmente costituiti da frasi raggruppate in paragrafi (narrativi, informativi, descrittivi, argomentativi, di istruzione ...) e *testi non continui* o documenti (grafici, tabelle, figure, mappe, moduli, fogli informativi, annunci, pubblicità, ricevute, certificati ...).

Dalla composizione dei due ordini di variabili, situazioni e tipi di testo, scaturiscono differenti forme di verifica e/o compiti da utilizzare per la verifica (evidenza) della competenza e delle sue dimensioni. Ecco che nelle didattiche che sviluppano le competenze linguistiche, e special modo la comprensione della lettura, si ricorre ad una varietà di testi e di processi elaborativi-rielaborativi per sviluppare e potenziare le distinte dimensioni (aspetti) della competenza.

Proponendo determinati compiti, possibilmente all'interno di un contesto didattico di massima autenticità, proponiamo quindi un dispositivo di "messa alla prova" delle competenze. E quanta più varietà di occasioni proponiamo, tanto più si riesce a mobilitare e quindi verificare validamente le competenze generali. In una rubrica valutativa di una competenza, per questa fase, indicheremo quali tipi di compiti e prestazioni saranno richieste. Nella tabella 5, a titolo esemplificativo, si riportano le indicazioni relative ai compiti che si prevedevano per i distinti aspetti in cui è stata articolata la competenza di lettura, sempre nell'indagine OCSE-PISA.

<sup>13</sup> Cfr. OCSE-PISA, Quadro di riferimento, 2006; Sticht, 1975; Stiggins, 1982.

Aspetti della competenza	Valutazione del processo
Individuare informazioni	<p>Nell'affrontare prove che richiedono di individuare informazioni, lo studente deve confrontare le informazioni fornite nella domanda con le informazioni letterali o sinonimiche presentate nel testo, e ricostruire così la nuova informazione richiesta. In questo tipo di prove, <i>l'individuare informazioni</i> si basa sul testo stesso e sulle informazioni esplicite presenti in quest'ultimo. Nei compiti di individuazione lo studente deve trovare determinate informazioni sulla base delle condizioni o degli elementi specificati nei quesiti. Lo studente deve scoprire o identificare uno o più elementi essenziali di un messaggio (personaggi, ritmo/tempi, ambientazione, ecc.) e cercare quindi una corrispondenza che può essere letterale o sinonimica.</p> <p>I compiti che richiedono di individuare informazioni possono comportare diversi gradi di ambiguità. Ad esempio, si può chiedere allo studente di trovare, all'interno di un testo o di una tabella, un'informazione esplicita, come un'indicazione di tempo o di luogo. Una versione più difficile dello stesso tipo di compito potrebbe consistere nel trovare un'informazione sinonimica. Ciò presuppone a volte una abilità di classificazione o potrebbe richiedere di discriminare fra due informazioni simili. È possibile misurare diversi livelli di competenza associati a questo processo della comprensione, attraverso la <u>modifica sistematica degli elementi che influiscono sulla difficoltà di un compito.</u></p>
Comprendere il significato generale del testo	<p>Alcuni dei compiti che rientrano in questo processo possono richiedere allo studente di trovare una corrispondenza fra un segmento specifico del testo e il quesito. Ciò avviene, ad esempio, quando l'idea principale è esplicitamente espressa all'interno del testo. Altri compiti possono richiedere che lo studente presti attenzione a più riferimenti specifici presenti nel testo, come ad esempio quando il lettore deve inferire l'argomento principale sulla base della ricorrenza di una particolare categoria di informazioni. Definire l'idea di fondo di un testo significa ordinare le idee in modo gerarchico e scegliere quelle più generali e sovraordinate. Un compito di questo tipo permette di verificare se lo studente sia in grado di distinguere i concetti chiave dai dettagli marginali o se sia in grado di risalire, da una frase o da un titolo, al tema centrale di un testo.</p>
Sviluppare un'interpretazione	<p>Esempi di compiti che possono essere utilizzati per la verifica di questo aspetto sono le richieste di confrontare e comparare informazioni rilevandone somiglianze e differenze, di trarre deduzioni e di individuare ed elencare elementi di prova a sostegno di una tesi. I compiti basati sul "rilevare somiglianze e differenze" richiedono che lo studente colleghi fra loro due o più informazioni contenute nel testo. In tali compiti, per elaborare informazioni esplicite o implicite a partire da una o più fonti, il lettore deve spesso inferire una relazione o una categoria che risulta implicita nel testo. Questo processo di comprensione è rilevato anche attraverso compiti che richiedono allo studente di compiere inferenze relative all'intenzione dell'autore e di identificare gli elementi di prova su cui tale inferenza è basata.</p>
Riflettere sul contenuto del testo e valutarlo	<p>Alcuni dei compiti che rientrano in questo tipo di processo richiedono di fornire elementi di prova o argomenti a sostegno tratti da fonti esterne al testo, di valutare la pertinenza di singole informazioni o di elementi di prova oppure di stabilire confronti con norme morali o estetiche (standard). È possibile che allo studente venga richiesto di proporre o di individuare informazioni alternative che potrebbero rafforzare la tesi dell'autore oppure di valutare se gli elementi di prova o le informazioni fornite dal testo siano sufficienti a sostenere la tesi stessa.</p> <p>Le conoscenze extratestuali con le quali le informazioni contenute nel testo devono essere poste in relazione possono provenire sia dalle conoscenze pregresse dello studente, sia da altri testi forniti all'interno della prova, <u>ma anche da idee esplicitamente presentate all'interno della domanda.</u></p>
Riflettere sulla forma del testo e valutarla	<p>Esempi di compiti che prevedono di <i>riflettere sulla forma del testo e valutarla</i> sono quelli nei quali si richiede di determinare l'utilità di un dato testo in rapporto a uno specifico scopo comunicativo e di valutare come l'autore usi determinati elementi testuali per raggiungere uno specifico obiettivo. È possibile anche che lo studente venga sollecitato a descrivere o a commentare le scelte stilistiche dell'autore e a individuare lo scopo comunicativo e l'atteggiamento dell'autore.</p>

Tabella 5: OCSE-PISA, Quadro di riferimento di PISA 2006, VALUTARE LE COMPETENZE IN SCIENZE, LETTURA E MATEMATICA, Armando, Roma, 2007, pp. 61-64 (tit. or. *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A framework for PISA 2006; Compétences en sciences, lecture et mathématique. Le cadre d'évaluation de PISA 2006*, OCSE, Parigi, 2006)

**Fase 3. Livelli:** costruzione di scale di livello per descrivere i gradi di raggiungimento della competenza o dimensioni (*Livelli*).

Dopo aver enucleato le diverse dimensioni che compongono una competenza (fase 1) e indicato le diverse attività e compiti che mettono in atto le diverse dimensioni della competenza (fase 2), occorre definire una scala di valutazione che permetta di discriminare differenti gradi di raggiungimento di quella competenza e delle sue dimensioni. Operativamente si tratta di descrivere le prestazioni attese, specificando le caratteristiche più rilevanti per i distinti gradi che la scala prevede. Molti esempi possono descrivere questa fase. Pro-

seguendo il riferimento alla valutazione della competenza di lettura, possiamo riprendere alcune indicazioni fornite dall'indagine OCSE-Pisa nell'identificazione dei livelli per le distinte dimensioni e aspetti della competenza oggetto di indagine (tabella 6). Naturalmente per la valutazione della competenza di lettura l'indagine ha utilizzato formati di risposta prevalentemente di natura strutturata, identificando quesiti per ogni dimensione e di difficoltà variabile. La difficoltà dei quesiti non dipende soltanto dal processo chiamato in causa, ma anche dal numero di informazioni che devono essere considerate per rispondere. In tutti i processi connessi con la comprensione della lettura la difficoltà dipende da quanto le informazioni richieste sono evidenziate nel testo, da quante informazioni di disturbo sono presenti e da quanto sono formulate esplicitamente le richieste al lettore sulle informazioni o sui concetti che devono essere individuati per portare a termine il compito.

Aspetti della competenza	Livelli				
	5	4	3	2	1
Individuare informazioni	Localizzare, e possibilmente mettere in sequenza o combinare fra loro, più informazioni non immediatamente evidenti, alcune delle quali potrebbero trovarsi al di fuori del corpo principale del testo. Dedurre quali, fra le informazioni nel testo, siano pertinenti rispetto al compito da svolgere, senza farsi confondere da informazioni fra loro contrapposte molto plausibili e/o molto numerose.	Localizzare, e possibilmente mettere in sequenza o combinare fra loro, più informazioni non immediatamente evidenti ciascuna delle quali potrebbe dover soddisfare molteplici criteri all'interno di un testo il cui contesto o forma non siano familiari. Dedurre quali, fra le informazioni presenti nel testo, siano pertinenti rispetto al compito da svolgere.	Localizzare singole informazioni, ciascuna delle quali potrebbe dover soddisfare molteplici criteri, e, in alcuni casi, riconoscere il rapporto che le lega. Orientarsi fra informazioni fra loro contrapposte.	Localizzare una o più informazioni, ciascuna delle quali potrebbe dover soddisfare molteplici criteri. Orientarsi fra informazioni fra loro contrapposte.	Localizzare una o più informazioni indipendenti ed espresse in modo esplicito, ciascuna delle quali soddisfa un unico criterio, in presenza di informazioni concorrenti deboli o in loro assenza.
Interpretare il testo	Cogliere il senso delle sfumature del linguaggio o dimostrare una piena e approfondita comprensione del testo.	Utilizzare deduzioni complesse basate sul testo per comprendere e applicare categorie all'interno di un contesto non familiare e per interpretare il significato di una porzione del testo tenendo conto del testo nel suo complesso. Saper affrontare ambiguità, idee contrarie alle aspettative e concetti espressi in forma negativa.	Integrare diverse parti del testo al fine di identificarne l'idea chiave, di comprendere una relazione o di interpretare il significato di una parola o di una proposizione. Confrontare, contrapporre o classificare tenendo conto di molteplici criteri. Orientarsi fra informazioni fra loro contrapposte.	Individuare l'idea chiave del testo, comprendere relazioni, creare o applicare semplici categorie oppure interpretare il significato di una parte limitata del testo nei casi in cui le informazioni non siano evidenti e siano necessarie semplici deduzioni.	Riconoscere l'idea chiave, o l'intenzione dell'autore, in un testo riguardante un argomento familiare nei casi in cui le informazioni necessarie siano evidenti.
Riflettere e valutare	Valutare criticamente ed elaborare ipotesi attingendo a conoscenze di carattere specialistico. Saper affrontare concetti contrari alle aspettative e attingere a una conoscenza approfondita di testi lunghi o complessi.	Servirsi di nozioni di carattere formale o di cultura generale per formulare ipotesi su un testo o per valutarlo criticamente. Dimostrare di comprendere adeguatamente testi lunghi o complessi.	Stabilire legami o paragoni, fornire spiegazioni su o un aspetto di un testo o valutarlo. Dimostrare una comprensione dettagliata del testo in relazione a nozioni familiari o che hanno a che fare con la vita quotidiana, oppure attingendo a nozioni meno comuni.	Stabilire legami o paragoni fra il testo e nozioni di origine extratestuale oppure spiegare un aspetto del testo attingendo alla propria esperienza o alle proprie opinioni personali.	Stabilire un semplice legame fra informazioni presenti nel testo e nozioni comuni legate alla vita quotidiana.

Tabella 6: OCSE-PISA, Quadro di riferimento di PISA 2006, VALUTARE LE COMPETENZE IN SCIENZE, LETTURA E MATEMATICA, Armando, Roma, 2007, pp. 74 (tit. or. *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A framework for PISA 2006; Compétences en sciences, lecture et mathématique. Le cadre d'évaluation de PISA 2006*, OCSE, Parigi, 2006)

Come suggerisce Wiggins (1998) le scale di una rubrica possono dettagliare i livelli di prestazione in un'ottica globale (olistica) o più analiticamente (per tratti). A volte non occorre articolare le prestazioni rispetto a differenti criteri, come nel caso della rubrica olistica per la valutazione di "Presentazioni orali" riportata in tabella 7; altre volte invece occorre specificare le diverse dimensioni che concorrono nella prestazione, come nel caso della rubrica valutativa di "Esperimenti in Scienza" riportata in tabella 8.

5 - Eccellente	Lo studente descrive chiaramente la problematica studiata e spiega ampiamente la sua importanza. Fornisce informazioni specifiche per sostenere le conclusioni che sono state tratte e descritte. Il prodotto è accurato e la struttura del discorso è decisamente corretta. Mantiene e sostiene il contatto visivo per tutta la presentazione. Dimostra chiaramente di aver preparato e organizzato con entusiasmo l'argomento. Usa efficacemente i sussidi visivi per rendere la presentazione efficace. Risponde chiaramente alle domande del pubblico, fornendo informazioni specifiche e appropriate.
4 Molto buono	Lo studente descrive la problematica studiata e spiega la sua importanza. Fornisce sufficienti informazioni per sostenere le conclusioni che sono state tratte e descritte. Il prodotto e la struttura del discorso sono sostanzialmente corrette. Dimostra di aver preparato e organizzato con entusiasmo l'argomento. Fa riferimento e usa i sussidi visivi. Risponde chiaramente alle domande del pubblico.
3 Buono	Lo studente descrive la problematica studiata e trae le conclusioni, ma le informazioni per supportarle non sono così forti come nei livelli 4 e 5. Il prodotto e la struttura del discorso sono sostanzialmente corrette. Offre alcuni elementi di preparazione e organizzazione. Fa riferimento ai sussidi. Risponde alle domande del pubblico.
2 Limitato	Lo studente presenta la problematica studiata ma non la descrive completamente. Non fornisce conclusioni per risolverla. Il prodotto e la struttura del discorso sono poco comprensibili, con qualche errore. La preparazione e organizzazione è lacunosa. Può fare o meno riferimento ai sussidi. Risponde alle domande del pubblico con semplici risposte.
1 Povero	Lo studente fa una presentazione senza riferire della problematica o della sua importanza. Il tema non è chiaro e non offre adeguate conclusioni. La presentazione è difficile da seguire, poco preparata e poco organizzata. Le domande del pubblico ricevono semplici risposte o nessuna risposta.
0	Non fornisce una presentazione orale.

Tabella 7: Rubrica valutativa Olistica per "Presentazioni orali"- Fonte: Wiggins G., *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, San Francisco, California, Jossey-Bass Inc., 1998, p. 166, t.d.A

<b>Disegno della ricerca</b>		<b>Risultati Scientifici</b>	
4	Il disegno mostra che lo studente ha analizzato il problema e ha disegnato e condotto autonomamente un esperimento ragionato.	4	Lo scritto spiega in modo convincente la soluzione del problema. Informazioni da altre fonti o altri esperimenti sono usate per la spiegazione.
3	Il disegno mostra che lo studente afferra l'idea base del processo scientifico, conducendo un esperimento che controlla le variabili più semplici.	3	Lo scritto che lo studente comprende i risultati e sa come spiegarli.
2	Il disegno mostra che lo studente afferra l'idea base del processo scientifico, ma ha bisogno di qualche aiuto per controllare le variabili più semplici.	2	Lo scritto mostra i risultati dell'esperimento. Le conclusioni raggiunte sono incomplete o spiegate solo dopo domande
1	Il disegno mostra che lo studente sa condurre un esperimento se riceve un serio aiuto dall'insegnante.	1	Lo scritto mostra i risultati dell'esperimento. Le conclusioni raggiunte sono lacunose, incomplete, o confuse.
<b>Raccolta Dati</b>		<b>Espressione linguistica</b>	
4	I dati sono raccolti e registrati in modo ordinato che riflette accuratamente i risultati dell'esperimento.	4	Il discorso presenta un chiaro e definito punto di vista sostenuto dalla ricerca. Controlla l'interesse del pubblico attraverso gesti, voce e contatto visivo.
3	I dati sono registrati in modo da presentare probabilmente i risultati dell'esperimento.	3	Il discorso è preparato con qualche aiuto, ma usa i risultati dell'esperimento. Il discorso è logico e usa gesti, voce e contatto visivo per chiarire i significati.
2	I dati sono raccolti in modo disorganizzato o soltanto con l'aiuto dell'insegnante.	2	Il discorso è sviluppato dopo alcuni aiuti. Qualche attenzione ai gesti, voce e contatto visivo.
1	I dati sono raccolti in modo incompleto, casualmente o solo dopo un considerevole aiuto dell'insegnante.	1	Il discorso è sviluppato solo dopo ripetuti aiuti.

Tabella 8: Rubrica valutativa analitica/per tratti di "Esperimenti in Scienza"- Fonte: Wiggins G., *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, San Francisco, California, Jossey-Bass Inc., 1998, p. 167, t.d.A

Altri esempi di rubrica valutativa sono espressi anche in termini autovalutativi, come quelli messi a punto nel Framework europeo delle lingue straniere<sup>14</sup>. In Tabella 9 e 10 riportiamo alcuni esempi.

Livello di soglia	<b>B1</b>	Riesco a <b>capire</b> gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronto frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Riesco a <b>capire l'essenziale</b> di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.
Livello elementare	<b>A2</b>	Riesco a <b>capire</b> espressioni e parole di uso molto frequente relative a ciò che mi riguarda direttamente (per esempio informazioni di base sulla mia persona e sulla mia famiglia, gli acquisti, l'ambiente circostante e il lavoro). Riesco ad <b>afferrare l'essenziale</b> di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.
Livello base	<b>A1</b>	Riesco a <b>riconoscere</b> parole che mi sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a me stesso, alla mia famiglia e al mio ambiente, purché le persone parlino lentamente e chiaramente.

Tabella 9: Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Livelli comuni di riferimento: Comprensione orale (ASCOLTO), esempi di descrittori autovalutativi

Livello Avanzato	C2	di padronanza	È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
	C1	di efficienza autonoma	È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
Livello Intermedio	B2	intermedio	È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
	B1	di soglia	È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc. Se la capita in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
Livello Elementare	A2	elementare	Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
	A1	base	Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Tabella 10: Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Livelli comuni di riferimento: scala globale

Quando non si possono utilizzare costrutti di competenze già declinati, e compiti valutativi con scale di livello già descritte analiticamente, sarà il docente a dover costruire la rubrica valutativa. Nello stabilire autonomamente (o in gruppo) i livelli per la valutazione, in termini di rubrica, si possono seguire alcune indicazioni generali:

<sup>14</sup> Il Framework è stato tradotto in italiano: Quadro di Riferimento Europeo delle lingue straniere, RCS Scuola, Milano - La Nuova Italia - Oxford, 2002, pag. 32

- Stabilire l'ampiezza della scala che si ha intenzione di costruire. Preferire scale dispari, in modo che ci sia una fascia centrale di sufficienza (livello medio, accettabile ...).
- Definire i livelli di padronanza a partire dai livelli estremi della scala. Identificare una prestazione o prova eccellente (alta, piena ...), come modello esemplare, e descrivere le sue caratteristiche, esplicitando i criteri che giustificano tale valutazione. Successivamente identificare l'altro estremo della scala, vale dire una prova inadeguata (bassa, insufficiente ...). Procedere fino a elencare e distinguere le caratteristiche per i singoli livelli.
- Socializzare quanto possibile l'indicazione precedente, per avere un confronto sulla caratterizzazione della scala e per esplicitare e precisare maggiormente le motivazioni che portano a collocare una dimensione e/o caratteristica a un determinato livello.
- Dopo aver formulato le descrizioni per i diversi livelli, dettagliate in misura dell'accuratezza che si vuole raggiungere nell'analisi e valutazione, provare a discriminare le prestazioni (complessivamente o per criteri) utilizzando l'intera scala della rubrica. In caso di difficoltà nell'uso dei valori estremi è utile riconsiderare le indicazioni di lavoro precedenti.
- Evitare nelle descrizioni dei livelli della scala alcun approccio comparativo (ad es: meno o più del livello precedente) e l'uso di aggettivi qualificativi e avverbi per determinare scale ordinali ("prestazione ottima" o "usa quasi sempre ..." ecc). In pratica si devono descrivere le caratteristiche delle prestazioni in termini di azioni svolte e dimensioni di competenza attivate e non procedere a comparazioni tra le prestazioni.
- Se possibile, corredare i diversi livelli della scala con esempi concreti tratti dall'esperienza. Riportare nel caso di valutazioni di dimensioni di un compito scritto esempi per la chiara correzione e attribuzione del livello di scala; nel caso di osservazioni di attività individuare sinteticamente alcuni indicatori specifici (ad es. nella presentazione del lavoro ha indirizzato lo sguardo a tutta la classe; nella discussione e/o nel lavoro di gruppo sa ascoltare senza interrompere; ecc.). Corredando la scala con esempi concreti di attribuzioni di valori di scala a determinati comportamenti, azioni o dimensioni, si facilita il lavoro di valutazione in un'ottica di maggiore affidabilità e controllo intersoggettivo.

## Capitolo 2

### Costruire e utilizzare rubriche valutative in laboratorio (Matematica)

PISA definisce la *literacy* matematica come: «la capacità di un individuo di individuare e comprendere il ruolo che la matematica gioca nel mondo reale, di operare valutazioni fondate e di utilizzare la matematica e confrontarsi con essa in modi che rispondono alle esigenze della vita di quell'individuo in quanto cittadino impegnato, che riflette e che esercita un ruolo costruttivo». <sup>15</sup>

In una tale prospettiva, il tema della valutazione delle competenze in matematica deve essere necessariamente affrontato in un'ottica che non veda più al centro dell'interesse di chi valuta il solo *contenuto*. La verifica di competenze passerà invece anche attraverso l'analisi dei *processi* cognitivi tramite i quali lo studente sarà capace di mobilitare le proprie conoscenze matematiche in un contesto non strettamente ed esclusivamente matematico, ma in una *situazione*, familiare e non, della vita reale.

Posto davanti ad una situazione, quali sono gli strumenti matematici che lo studente ha a disposizione per poterla affrontare?

Per arrivare a dare una risposta a questa domanda, lo studente si trova nella necessità di *matematizzare* la situazione. Il processo di matematizzazione può essere descritto sulla base di cinque fasi<sup>16</sup>:

- Analisi di un problema situato nella realtà;
- Individuazione degli strumenti matematici pertinenti e riorganizzazione del problema in base a concetti matematici individuati;
- Eliminazione dal problema degli elementi della realtà;
- Risoluzione del problema matematico;
- Interpretazione della soluzione matematica nei termini della situazione reale.

La capacità di matematizzare una situazione richiede quindi allo studente di saper individuare e utilizzare gli strumenti matematici necessari, deve cioè mostrare il proprio livello di competenza rispetto agli *ambiti di contenuto*.

A questo riguardo, a livello internazionale si è venuta consolidando una scelta ampiamente condivisa di suddivisione in quattro ambiti dei contenuti della matematica di base. I quattro ambiti individuati, sono sostanzialmente simili. Infatti si parla di:

- **Overarching ideas:** Quantità – Spazio e forma – Cambiamenti e relazioni – Incertezza [**OCSE-PISA 2006**]<sup>17</sup>
- **Content domains:** Numero – Geometria – Algebra – Dati e caso [**TIMSS 2007**]<sup>18</sup>
- **Contents:** Operazioni – Geometria – Algebra – Analisi dei dati e probabilità [**NCTM Standards 2000**]<sup>19</sup>
- **Nuclei Fondanti:** Numeri – Spazio e figure – Relazioni e funzioni – Misure, dati e previsioni [**Indicazioni per il curriculum 2007**]<sup>20</sup>

Il tema della classificazione degli ambiti di contenuto per la matematica era stato precedentemente affrontato da Bishop<sup>21</sup> che, riferendosi all'educazione matematica in contesto, parlava di attività matematiche e ne individuava sei categorie, a una o più delle quali riferire ogni concetto matematico:

*Counting – Locating – Measuring – Designing – Playing – Explaining*

In questo, Bishop si poneva già nella prospettiva di una matematica *fatta per ...* piuttosto che *fatta di ...*

<sup>15</sup> INVALSI, *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*, Roma, Armando, 2007, p.86.

<sup>16</sup> INVALSI, *ibidem*, pp. 88-89

<sup>17</sup> INVALSI, *ibidem*, p.97.

<sup>18</sup> *TIMSS 2007 Assessment Frameworks*, TIMSS&PIRLS International Study Center (Lynch School of Education, Boston College), Chestnut Hill, MA, 2005 [<http://timss.bc.edu>]

<sup>19</sup> NCTM (National Council of Teachers of Mathematics - USA), *Principles and Standards for School Mathematics*, 2000 [<http://standards.nctm.org>]

<sup>20</sup>

<sup>21</sup> Bishop, A. J. (1988). Mathematics Education in its Cultural Context, *Educational Studies in Mathematics*, **19**, 179-191.



Continuando, come spesso nel seguito, a fare riferimento alle indicazioni che vengono fornite da OCSE-PISA, nella tabella qui sotto vengono descritti<sup>22</sup> gli *ambiti di contenuto*, quelli che PISA chiama *overarching ideas*, a uno o più dei quali ogni conoscenza matematica di base può essere riferita.

<b>AMBITI DI CONTENUTO</b>	<b>ASPETTI DI CONTENUTO FONDAMENTALI</b>
<i>Quantità</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• concetto di numero;</li> <li>• comprensione del significato delle operazioni;</li> <li>• idea dell'ordine di grandezza dei numeri;</li> <li>• calcoli eleganti;</li> <li>• calcolo mentale;</li> <li>• stime.</li> </ul>
<i>Spazio e forma</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• riconoscimento di forme e modelli;</li> <li>• descrizione, codifica e decodifica di informazioni di carattere visivo;</li> <li>• comprensione dei cambiamenti dinamici delle forme;</li> <li>• somiglianze e differenze;</li> <li>• posizioni relative;</li> <li>• rappresentazioni bi- e tri-dimensionali e loro interrelazioni;</li> <li>• movimento nello spazio.</li> </ul>
<i>Cambiamento e relazioni</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rappresentare i cambiamenti in una forma comprensibile;</li> <li>• comprendere i tipi fondamentali di cambiamento;</li> <li>• riconoscere particolari tipi di cambiamento quando si verificano;</li> <li>• applicare queste tecniche al mondo circostante;</li> <li>• controllare un universo in cambiamento a nostro vantaggio.</li> </ul>
<i>Incertezza</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• produzione di dati;</li> <li>• analisi dei dati e loro rappresentazione/visualizzazione;</li> <li>• probabilità;</li> <li>• inferenza statistica.</li> </ul>

**Tabella 1**

La padronanza dei diversi aspetti di contenuto, all'interno dei vari ambiti, può essere, d'altra parte, verificata solo osservando con attenzione i differenti processi cognitivi messi in gioco dallo studente nella sua attività di matematizzazione della situazione che gli viene presentata. Siamo qui nella condizione di poter già parlare di una vera e propria osservazione dei differenti aspetti della competenza matematica dello studente, che PISA indica e declina come segue:

<b>ASPETTI DELLA COMPETENZA</b>	<b>DIMENSIONI DELLA COMPETENZA / PROCESSI COGNITIVI</b>
<i>Pensiero e ragionamento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• formulare domande che sono tipiche della matematica ("C'è...?", "Se è così, quanti?", "Come troviamo...?");</li> <li>• conoscere i tipi di risposte che la matematica dà a tali domande;</li> <li>• distinguere tra diversi tipi di enunciati (definizioni, teoremi, congetture, ipotesi, esempi, affermazioni di tipo condizionale);</li> <li>• comprendere e trattare la portata e i limiti di determinati concetti matematici.</li> </ul>
<i>Argomentazione</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conoscere cosa sono le dimostrazioni matematiche e come differiscono da altri tipi di ragionamento matematico;</li> <li>• seguire catene di ragionamenti matematici di diverso tipo e nel valutarne la validità;</li> <li>• avere un'idea dell'euristica ("Che cosa può o non può accadere? E perché?");</li> <li>• creare ed esprimere ragionamenti matematici.</li> </ul>
<i>Comunicazione</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sapersi esprimere in vari modi su questioni di carattere matematico, in forma orale e scritta</li> <li>• comprendere gli enunciati scritti od orali di altre persone circa tali questioni.</li> </ul>
<i>Modellizzazione</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• strutturare il campo o la situazione che deve essere modellizzata;</li> <li>• tradurre "la realtà" in strutture matematiche;</li> <li>• interpretare i modelli matematici in termini di "realtà";</li> <li>• lavorare con un modello matematico;</li> <li>• validare il modello, riflettere, analizzare e valutare un modello e i suoi risultati;</li> <li>• comunicare ad altri il modello e i suoi risultati (compresi i limiti di tali risultati);</li> <li>• monitorare e controllare il processo di modellizzazione.</li> </ul>
<i>Formulazione e risoluzione di problemi</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• porre, formulare e definire diversi tipi di problemi matematici (quali problemi "puri", "applicati", "aperti" e "chiusi") e nel risolverli in vari modi.</li> </ul>

<sup>22</sup> INVALSI, *ibidem*, pp. 97-109

<i>Rappresentazione</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• decodificare e codificare, tradurre, interpretare e distinguere le diverse forme di rappresentazione di oggetti e situazioni matematiche e le relazioni tra le varie rappresentazioni;</li> <li>• scegliere e passare da una forma di rappresentazione a un'altra, in relazione alla situazione e allo scopo.</li> </ul>
<i>Uso del linguaggio simbolico, formale e tecnico e delle operazioni</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• decodificare e interpretare il linguaggio simbolico e formale e comprendere il suo rapporto con il linguaggio naturale;</li> <li>• tradurre il linguaggio naturale nel linguaggio simbolico/formale;</li> <li>• lavorare con enunciati ed espressioni che contengano simboli e formule;</li> <li>• usare variabili, risolvere equazioni ed effettuare calcoli.</li> </ul>
<i>Uso di sussidi e strumenti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conoscere ed essere capaci di usare vari sussidi e strumenti (comprese le tecnologie dell'informazione) che possono facilitare l'attività matematica e conoscerne i limiti.</li> </ul>

**Tabella 2**

Stante quanto sopra esposto, la valutazione della competenza matematica di uno studente è compito quanto mai arduo, soprattutto tenendo conto del fatto che sia gli ambiti di contenuto che i processi cognitivi non sono assolutamente compartimentabili: molte, infatti, sono le correlazioni sia fra i quattro ambiti che fra gli otto processi! Neppure il complesso delle singole valutazioni di ogni determinato aspetto di competenza rispetto ai quattro ambiti di contenuto fornirebbe quindi la reale valutazione della competenza dello studente osservato.

Per consentire l'organizzazione di un processo valutativo delle competenze che sia "gestibile", PISA suggerisce di raggruppare gli aspetti di competenza secondo i "tipi di richieste cognitive che sono necessarie per risolvere i diversi problemi matematici"<sup>23</sup>.

<b>RAGGRUPPAMENTI DI COMPETENZE</b>	<b>DIMENSIONI DEI RAGGRUPPAMENTI / RICHIESTE COGNITIVE</b>	<b>DESCRITTORI CHIAVE</b>
<i>Riproduzione</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conoscenza di dati di fatto e di rappresentazioni di problemi comuni,</li> <li>• identificazione di equivalenze,</li> <li>• ricordo di argomenti e proprietà matematiche note,</li> <li>• esecuzione di procedure di routine, applicazione di algoritmi standard e di abilità tecniche,</li> <li>• manipolazione di espressioni con simboli e formule standard</li> <li>• esecuzione di calcoli.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• riproduzione di materiale già conosciuto</li> <li>• esecuzione di operazioni di routine.</li> </ul>
<i>Connessione</i>	In aggiunta alle richieste cognitive per la <i>Riproduzione</i> : <ul style="list-style-type: none"> <li>• integrazione e collegamento di elementi che fanno parte di varie idee chiave, o dei diversi filoni curriculari della matematica,</li> <li>• collegamento di diverse rappresentazioni di un problema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• integrazione, connessione e un qualche ampliamento di materiali già conosciuti.</li> </ul>
<i>Riflessione</i>	In aggiunta alle richieste cognitive per la <i>Connessione</i> : <ul style="list-style-type: none"> <li>• pensiero e ragionamento,</li> <li>• argomentazione,</li> <li>• comunicazione,</li> <li>• modellizzazione,</li> <li>• formulazione e risoluzione di problemi,</li> <li>• rappresentazione,</li> <li>• uso del linguaggio simbolico, formale e tecnico e delle operazioni,</li> <li>• uso di sussidi e strumenti.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ragionamento avanzato,</li> <li>• argomentazione, astrazione, generalizzazione e modellizzazione applicate a nuovi contesti.</li> </ul>

**Tabella 3**

Con una tale organizzazione degli aspetti delle competenze, la valutazione delle competenze assume una prospettiva globale e consente una migliore definizione dei livelli raggiunti dallo studente. A questo riguardo PISA suggerisce di considerarne tre, che vengono descritti<sup>24</sup> come mostrato nella seguente tabella:

<sup>23</sup> INVALSI, *ibidem*, pp. 113-119

<sup>24</sup> INVALSI, *ibidem*, p. 128

<b>LIVELLI DI COMPETENZA</b>	<b>ASPETTI FONDAMENTALI</b>
<i>Livello 1 - Basso</i>	Gli studenti portano a termine processi con un unico passaggio che implicano il riconoscimento di contesti familiari e problemi matematicamente ben formulati, utilizzando nozioni e processi matematici molto noti e applicando semplici abilità di calcolo.
<i>Livello 2 - Medio</i>	Gli studenti portano a termine compiti più complessi che richiedono un'elaborazione a più passaggi e si basano sul collegamento di più informazioni o sull'interpretazione di diverse rappresentazioni di concetti o informazioni matematiche, riconoscendo quali elementi sono pertinenti e rilevanti e come si collegano uno all'altro. A questo livello essi lavorano con modelli o formulazioni, date spesso in forma algebrica, per individuare soluzioni, o portano a termine brevi sequenze di processi o passaggi di calcolo per arrivare a una soluzione.
<i>Livello 3 - Alto</i>	Gli studenti assumono un ruolo più creativo e attivo nel loro approccio ai problemi matematici. Interpretano informazioni più complesse e trattano più passaggi di elaborazione. A questo livello gli studenti formulano il problema e spesso sviluppano un modello adeguato che ne favorisce la soluzione. Essi individuano e applicano strumenti e conoscenze pertinenti spesso in un contesto problematico poco familiare, dimostrano intuizione nell'individuare una strategia di soluzione appropriata e mostrano processi cognitivi di ordine superiore quali la generalizzazione, il ragionamento e l'argomentazione nella spiegazione o comunicazione dei risultati.

**Tabella 4**

Come emerge dagli aspetti indicati, i fattori che PISA prende in considerazione<sup>25</sup> per la definizione dei tre differenti livelli di competenza sono rappresentati da:

- tipo e grado di interpretazione e di riflessione richiesti,
- tipo di abilità di rappresentazione richiesta,
- tipo e livello di abilità matematica richiesta,
- tipo e grado di argomentazione matematica richiesta.

Come semplice esercizio di sintesi di tutto quanto sopra esposto, la tabella qui sotto riportata rappresenta una possibile rubrica valutativa della competenza matematica:

<b>FASE</b>	<b>DIMENSIONI DELLE FASI / RICHIESTE COGNITIVE</b>	<b>LIVELLI</b>			<b>PESO</b>
		<b>1 - Basso</b>	<b>2- Medio</b>	<b>3 - Alto</b>	
<b>Riproduzione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conoscenza di dati di fatto e di rappresentazioni di problemi comuni,</li> <li>• identificazione di equivalenze,</li> <li>• ricordo di argomenti e proprietà matematiche note,</li> <li>• esecuzione di procedure di routine, applicazione di algoritmi standard e di abilità tecniche,</li> <li>• manipolazione di espressioni con simboli e formule standard,</li> <li>• esecuzione di calcoli.</li> </ul>	Lo studente mostra difficoltà anche a riprodurre materiale già conosciuto ed eseguire operazioni di routine.	Lo studente riproduce materiale noto, applica algoritmi standard, mostrando qualche difficoltà nell'utilizzo di proprietà note.	Lo studente riproduce procedure e algoritmi con sicurezza, mostrando comprensione delle proprietà utilizzate.	<b>30%</b>
<b>Connessione</b>	<p>In aggiunta alle richieste cognitive per la <i>Riproduzione</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• integrazione e collegamento di elementi che fanno parte di varie idee chiave, o dei diversi filoni curriculari della matematica,</li> <li>• collegamento di diverse rappresentazioni di un problema.</li> </ul>	Lo studente non riesce a collegare elementi di conoscenza in ambiti diversi, limitandosi alla riproduzione difficoltosa e acritica di procedure elementari.	Lo studente, oltre alla buona riproduzione di materiali e procedure note, riesce a individuare alcune possibili connessioni.	Lo studente mostra la piena comprensione di materiali, procedure e proprietà, riuscendo a individuarne connessioni e ampliamenti utili per analisi diverse delle situazioni proposte.	<b>40%</b>

<sup>25</sup> INVALSI, *ibidem*, p. 129

<b>Riflessione</b>	<p>In aggiunta alle richieste cognitive per la <i>Connessione</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pensiero e ragionamento,</li> <li>• argomentazione,</li> <li>• comunicazione,</li> <li>• modellizzazione,</li> <li>• formulazione e risoluzione di problemi,</li> <li>• rappresentazione,</li> <li>• uso del linguaggio simbolico, formale e tecnico e delle operazioni,</li> <li>• uso di sussidi e strumenti.</li> </ul>	Lo studente mostra difficoltà nel generalizzare, argomentare e astrarre, limitandosi a ragionamenti semplici riferiti a singole situazioni.	Lo studente riesce ad argomentare e ragionare, generalizzando solo in presenza di nuovi contesti semplici.	Lo studente ragiona, argomenta, astrae, generalizza e modella con sicurezza, anche in contesti nuovi.	<b>30%</b>
--------------------	--	---	--	---	------------

**Tabella 5**

Il presupposto di un'attività di valutazione delle competenze presuppone la costruzione, da parte dell'insegnante, di un curriculum che si fondi su una *didattica per competenze*. In questa prospettiva si colloca la scelta del laboratorio di matematica come principale riferimento metodologico e come luogo in cui le situazioni vengono presentate e analizzate.

Tutte le considerazioni precedentemente fatte su ambiti di contenuti e processi cognitivi sono pertanto da riferirsi essenzialmente a situazioni e contesti della vita reale che vengono analizzate in un laboratorio di matematica, essendo il *laboratorio* di matematica inteso, non come un luogo fisico, bensì "un insieme strutturato di attività volte alla costruzione di *significati* degli oggetti matematici. Il laboratorio, quindi, coinvolge persone (studenti e insegnanti), strutture (aule, strumenti, organizzazione degli spazi e dei tempi), idee (progetti, piani di attività didattiche, sperimentazioni)."<sup>26</sup>

Una valutazione delle competenze in matematica che voglia soprattutto analizzare ciò che emerge da un laboratorio dovrà pertanto soffermarsi non solo su come l'uso degli eventuali strumenti e l'interazione tra le persone influiscano sulla costruzione dei significati e lo sviluppo di competenze, ma anche su come la eventuale disponibilità di uno strumento consenta allo studente la elaborazione di percorsi di analisi delle situazioni che gli vengono presentate.

Volendo predisporre, allora, una rubrica valutativa che integri quella precedentemente esemplificata con espliciti riferimenti a un laboratorio matematico in cui siano presenti dei veri strumenti (tradizionali o tecnologicamente avanzati) quali:

- materiali "poveri"
- macchine matematiche
- software di geometria
- software di manipolazione simbolica
- fogli elettronici
- calcolatrici grafico-simboliche

occorrerà aggiungere alle dimensioni delle sue fasi quelle che meglio rappresentino i processi che gli strumenti effettivamente disponibili rendono maggiormente significativi.

## 2.1 Lavorare e valutare in un laboratorio di matematica

A titolo puramente esemplificativo di come una situazione possa essere analizzata in modo laboratoriale, possiamo riferirci ad una delle attività predisposte per il Piano nazionale Qualità e Merito – PQM per la quale la disponibilità dello strumento informatico è da ritenersi utile ma non determinante per la costruzione dei significati e per la evidenziazione delle competenze degli alunni..

**Lo scenario:** Il concetto di Massimo Comune Divisore, al di là del suo significato strettamente linguistico, viene quasi sempre associato all'algoritmo per il suo calcolo. L'attività PQM *Disegni sulla sabbia (SONA) ed Aritmetica: quale relazione?*<sup>27</sup> si prefigge di superare questo vincolo tramite l'analisi di una situazione che pare porre solo problemi di natura grafica geometrica. In effetti, invece, attraverso l'analisi del tracciato (ottenuto inizialmente in modo manuale e successivamente tramite uno specifico software) dei SONA, con questa attività viene proposto un percorso che, a

<sup>26</sup> MIUR-UMI-SIS-MATHESES (2003): *Matematica 2003*, Lucca: Liceo Vallisneri. p. 24

<sup>27</sup> Favilli, F., Maffei, L. & Romanelli, C. (2009): *Disegni sulla sabbia (SONA) ed Aritmetica: quale relazione?*. MIUR: Materiali PQM per la matematica

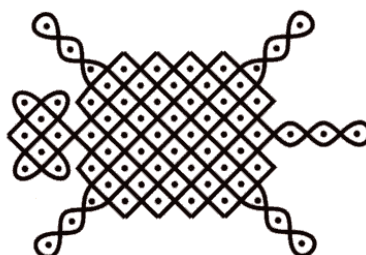
partire dall'individuazione di regolarità in tali tracciati e dalla esplicitazione delle regole seguite per disegnarli, consente all'alunno di costruire la nozione di M.C.D. fra due numeri.

**La situazione:** Disegni sulla sabbia (i *SONA*) utilizzati da contastorie della tradizione popolare di alcune aree dell'Angola, ma anche dell'Asia centro-meridionale e della Polinesia. Disegni ottenuti a partire da una serie di punti ordinati in forma di tabella e tracciando una linea continua, con determinate regole e con il fine di racchiudere tutti i punti.

L'illustrazione di alcuni disegni *SONA* creati da questi contastorie,

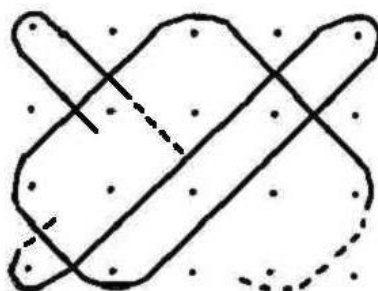


28



oltre a catturare l'attenzione degli alunni, li avvicina a culture e tradizioni profondamente diverse da quelle da essi conosciute e mostra loro le conoscenze matematiche acquisite in maniera non formale da tali narratori, essenzialmente illetterati.

**Il problema:** a. Completare il tracciato parziale del *SONA* rappresentato in figura

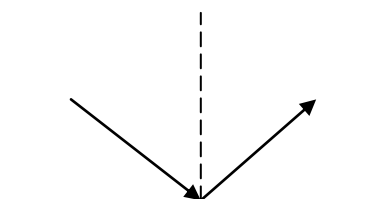
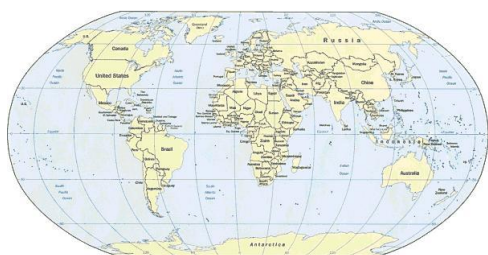


individuando in esso le regole da seguire e dando di queste una descrizione in forma scritta.

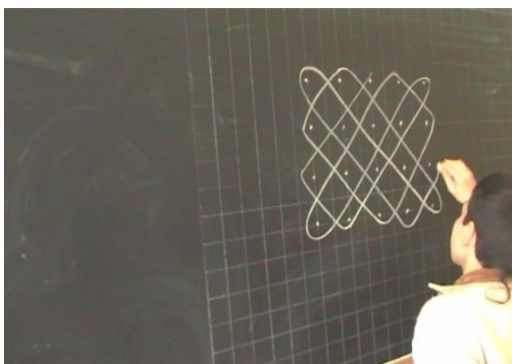
b. Individuare il numero di linee che, tracciate secondo le regole condivise nell'aula, consentono di racchiudere tutti i punti di una griglia di dimensioni qualsiasi.

**Gli ambiti di contenuto:** Numero (Multipli e divisori di un numero naturale, Scomposizione di numeri naturali in fattori primi) – Relazioni e funzioni (Massimo Comune Divisore) – Spazio e figure (Angoli, Simmetrie).

**Dimensioni di competenza trasversale (esempi):** Creazione di semplici storie (*Italiano*) –  
Continenti e oceani (*Geografia*) – Riflessione della luce (*Scienze sperimentali*).



**Aspetti della competenza:** L'attività proposta viene svolta nel laboratorio informatico, in cui è presente anche una lavagna (tradizionale o multimediale). Nelle fasi di utilizzo del software gli alunni lavorano a coppie.



L'utilizzo del software (*Uso di sussidi e strumenti*) consente di esplorare situazioni, riflettere e congetturare. Per favorire la riflessione, viene richiesto un uso consapevole del software tramite l'introduzione in esso di una limitazione al suo utilizzo.

Per evitare errori inserire per P e Q valori interi positivi diversi da 0.

Valore di P:

Valore di Q:

Valore di Y0, dispari e  $1 \leq Y0 < 2Q$ :

Puoi provare a inserire i valori di P e di Q per un massimo di 10 tentativi

Hai eseguito il seguente numero di tentativi per P e Q: 3 tentativi

Il numero N di poligoni è: 3

Tempo di avanzamento ( msec.):

Sona Poligonali 1.1 © L. Maffei & F. Favilli 2009

Sona Poligonali 1.1 © L. Maffei & F. Favilli 2009

Le fasi di riflessione e di congettura (*Pensiero e ragionamento*) possono/devono essere accompagnate da attività grafiche con carta e penna (*Rappresentazione*). Nei ragazzi di questa fascia di età (11-12 anni) la manualità del disegno non è ancora completamente sviluppata per cui, anche ove le regole per il tracciamento fossero state correttamente enunciate e condivise, l'insegnante potrebbe osservare disegni non coerenti e diversi fra loro.

Le congetture, presentate all'intera classe, devono essere sostenute da opportune argomentazioni ed offerte alla discussione fra pari (*Argomentazione*). Nelle fasi di argomentazione e di discussione collettiva il ruolo dell'insegnante è principalmente quello di facilitatore, così da lasciare ai singoli alunni il compito di obiettare, ribattere, fornire esempi e contro-esempi a favore o contro le diverse possibili congetture, concludere il percorso che li porterà alla costruzione del significato di Massimo Comune Divisore (*Modellizzazione*).

La scelta di far scrivere le regole di tracciamento è pensata nell'ottica di favorire, negli alunni, l'uso di un linguaggio corretto (*Uso del linguaggio simbolico, formale e tecnico e delle operazioni*) e funzionale ad una comunicazione efficace (*Comunicazione*). Scrivere le regole permette di porre maggiore attenzione alle stesse, mentre la loro successiva lettura facilita la discussione collettiva e stimola l'intervento anche di alunni solitamente meno partecipativi.

L'insegnante dovrà quindi gestire con cura i vari interventi degli alunni durante la discussione, cercando di coinvolgere sia gli alunni meno propensi a intervenire sia gli alunni che sembrano più lontani dalla soluzione del problema presente nella situazione proposta (*Formulazione e risoluzione di problemi*).

**Valutazione della competenza:** In un contesto di laboratorio come quello presentato, la valutazione delle competenze può essere ottenuta, con procedura analoga a quella seguita per giungere alla rubrica valutativa della *Tabella 6* a partire dalla *Tabella 2*, rimodulando le dimensioni della competenza e dei processi cognitivi, indicati proprio nella *Tabella 2*, in modo più rispondente alla situazione prospettata e, appunto, al contesto laboratoriale.

Da una tale rimodulazione potrebbe allora scaturire una descrizione degli aspetti e delle dimensioni della competenza in laboratorio, come mostrato nella *Tabella 2 – LAB* qui sotto riportata.

<b>ASPETTI DELLA COMPETENZA</b>	<b>DIMENSIONI DELLA COMPETENZA / PROCESSI COGNITIVI</b>	<b>Livello base</b>	<b>Livello intermedio</b>	<b>Livello avanzato</b>
<i>Pensiero e ragionamento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>formulare domande che sono tipiche della matematica;</li> <li>conoscere i tipi di risposte che la matematica dà a tali domande;</li> <li>distinguere tra congetture, ipotesi, esempi;</li> <li><i>osservare e riflettere su disegni, figure e grafici.</i></li> </ul>	Lo studente riesce a seguire e proporre solo ragionamenti matematici elementari, <i>mostrando difficoltà nella lettura anche di semplici rappresentazioni grafiche.</i>	Lo studente segue e propone ragionamenti matematici di media complessità, <i>mostrando discreta capacità di interpretazione di rappresentazioni grafiche.</i>	Lo studente segue e propone ragionamenti matematici complessi, <i>mostrando buona capacità di riflessione su rappresentazioni grafiche di natura diversa.</i>
<i>Argomentazione</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>seguire catene di ragionamenti matematici di diverso tipo e nel valutarne la validità;</li> <li>avere un'idea dell'euristica;</li> <li>creare ed esprimere ragionamenti matematici;</li> <li><i>argomentare fra pari e con l'insegnante.</i></li> </ul>	Lo studente è raramente capace di seguire un percorso argomentativo a supporto del proprio ragionamento, <i>anche nei confronti di pari.</i>	Lo studente ha una buona capacità di ragionamento, <i>che riesce a sostenere con i compagni.</i>	Lo studente riesce a costruire e sostenere ragionamenti, anche di tipo diverso, <i>argomentandone in maniera adeguata anche con l'insegnante.</i>
<i>Comunicazione</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>esprimersi in vari modi su questioni di carattere matematico, in forma orale e scritta;</li> <li>comprendere gli enunciati scritti od orali di altre persone circa tali questioni;</li> <li><i>dialogare in maniera efficace, con i pari e l'insegnante;</i></li> <li><i>"dialogare" con lo strumento tecnologico, comprendendone la "sintassi".</i></li> </ul>	La capacità di espressione e comprensione di enunciati è difficoltosa, <i>rendendo spesso inefficace il dialogo anche fra pari.</i>	Lo studente si esprime in maniera corretta e comprende, sia pur con difficoltà occasionali, i diversi enunciati. <i>Il dialogo fra pari è efficace e la comprensione del linguaggio dello strumento tecnologico è discreta.</i>	Lo studente mostra buone capacità di espressione e comprensione degli enunciati, nelle loro forme scritte e orali. <i>L'interazione con i pari e l'insegnante è efficace, così come quella con lo strumento tecnologico.</i>
<i>Modellizzazione</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>strutturare il campo o la situazione che deve essere modellizzata;</li> <li>tradurre "la realtà" in strutture matematiche;</li> <li>creare un modello matematico;</li> <li>validare il modello, riflettere, analizzare e valutare un modello e i suoi risultati;</li> <li>comunicare ad altri il modello e i suoi risultati;</li> <li>monitorare e controllare il processo di modellizzazione;</li> <li><i>individuare un modello algebrico di interpretazione di una situazione</i></li> </ul>	Lo studente spesso non riesce a matematizzare semplici situazioni del mondo reale, <i>neppure quando queste richiedano l'introduzione di semplici modelli numerici.</i>	Lo studente riesce a modellizzare situazioni reali non particolarmente complesse e <i>mostra sufficiente capacità di leggere algebricamente situazioni geometriche.</i>	Il processo di modellizzazione è sviluppato in maniera compiuta e <i>mostra buone capacità di interpretare algebricamente situazioni geometriche.</i>

	<i>geometrica.</i>			
<i>Formulazione e di risoluzione problemi</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>risolvere in vari modi problemi matematici;</li> <li><i>individuare la natura del problema, quando non completamente esplicitato.</i></li> </ul>	Lo studente si trova a volte in difficoltà anche di fronte a semplici problemi, di cui spesso <i>non riesce a cogliere la natura.</i>	Lo studente riesce a trovare un percorso risolutivo del problema, <i>avendone individuati anche gli elementi sottesi.</i>	Lo studente propone soluzioni diverse del problema, <i>avendone individuati anche gli elementi sottesi.</i>
<i>Rappresentazione</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>decodificare e codificare, tradurre, interpretare e distinguere le diverse forme di rappresentazione di oggetti e situazioni matematiche e le relazioni tra le varie rappresentazioni;</li> <li><i>riconoscere la natura aritmetica di una rappresentazione geometrica.</i></li> </ul>	La capacità dello studente di distinguere forme diverse di rappresentazione di una situazione matematica è scarsa, <i>anche in presenza di semplici rappresentazioni geometriche e algebriche.</i>	Lo studente mostra sufficiente capacità di decodificare e distinguere forme diverse di rappresentazione di una situazione matematica, <i>anche riconoscendo la natura aritmetica di una situazione geometrica</i>	Lo studente mostra buona capacità di decodificare, distinguere, interpretare e porre in relazione forme diverse di rappresentazione di una situazione, <i>anche riconoscendo la natura aritmetica di una situazione geometrica</i>
<i>Uso del linguaggio simbolico, formale e delle operazioni</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>decodificare e interpretare il linguaggio simbolico e formale e comprendere il suo rapporto con il linguaggio naturale;</li> <li>tradurre il linguaggio naturale nel linguaggio simbolico/formale;</li> <li>lavorare con enunciati ed espressioni che contengano simboli e formule;</li> <li>usare variabili ed effettuare calcoli;</li> <li><i>passare dal linguaggio geometrico a quello algebrico.</i></li> </ul>	L'uso del linguaggio simbolico e formale è spesso inadeguato, mostrando difficoltà sia nella comprensione di significato e uso delle variabili che <i>nel passaggio dal linguaggio geometrico a quello algebrico.</i>	La capacità dello studente di usare il linguaggio simbolico e formale è sufficiente, così come quella di utilizzo delle variabili. Lo studente mostra anche discrete capacità di <i>passare dal linguaggio geometrico a quello algebrico.</i>	Lo studente mostra buone capacità di uso del linguaggio simbolico e formale, così come di variabili e formule. Lo studente, quando necessario, non ha alcuna difficoltà a <i>passare dal linguaggio geometrico a quello algebrico.</i>
<i>Uso di sussidi e strumenti</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>conoscere ed essere capaci di usare vari sussidi e strumenti (comprese le tecnologie dell'informazione) che possono facilitare l'attività matematica e conoscerne i limiti;</li> <li><i>riconoscere la fruibilità di materiali "poveri" (la sabbia...) come sussidi didattici;</i></li> <li><i>attribuire valore alle attività manuali (foglio e matita, dita e sabbia);</i></li> <li><i>usare lo strumento tecnologico (software) in modo consapevole.</i></li> </ul>	Lo studente spesso non riesce a cogliere le opportunità offerte dalla disponibilità di sussidi o strumenti didattici, <i>neppure quando sono ottenuti tramite materiali "poveri". L'uso dei software è fatto in modo acritico.</i>	Lo studente riconosce nello strumento didattico un elemento di supporto all'attività matematica da svolgere. <i>Apprezza l'opportunità di ricorrere a materiali "poveri" e attività manuali.</i>	Lo studente riconosce le potenzialità degli strumenti e sussidi didattici disponibili e, <i>qualunque ne sia la natura, ne fa un uso consapevole.</i>

**Tabella 2 - LAB**

Rispetto alla *Tabella 2*, nella *Tabella 2 - LAB* sono stati inseriti anche dei possibili descrittori di livello e sono stati evidenziati in corsivo le dimensioni e i descrittori che potrebbero essere introdotti con riferimento a situazioni di Laboratorio analoghe a quella presentata, ottenendo in tal modo una Rubrica Valutativa utilizzabile in un tale contesto.



### Capitolo 3. Costruire e utilizzare rubriche valutative della competenza di lettura (Italiano) <sup>29</sup>

Il concetto di competenza non si è iscritto nella didattica italiana in tempi così recenti come le indicazioni ministeriali sembrano immaginare.

Se la cultura è ciò che resta nella memoria quando si è dimenticato tutto, la competenza è ciò che resta dell'apprendimento quando si dimentica di essere a scuola o se ne è usciti. La competenza è un sapere di cui non si sa più la fonte, di cui si è dimenticata l'origine, una conoscenza in atto, un'*appropriazione indebita* di tutto il patrimonio linguistico e culturale che gli altri ci hanno consegnato e di cui ci siamo impossessati.

Diceva Jakobson, con una immagine che dava un respiro ampio e generoso agli studi dei formalisti, che il linguaggio spazza via ogni illusione di proprietà privata:

*La proprietà privata nel campo del linguaggio non esiste: tutto è socializzato. Lo scambio verbale, come ogni forma di relazione umana, richiede almeno due interlocutori, quindi l'idioletto, in fin dei conti, altro non è che una finzione erronea*.<sup>30</sup>

Anche la conoscenza e la cultura sono sottoposte a questa legge. Certamente lo è e lo deve essere il sapere che parte dalla scuola.

Sono molti anni che nella scuola di base (primaria e secondaria di I grado e in certa misura anche di II grado) la didattica del compito reale, il *cooperative learning* e la valutazione autentica hanno conquistato uno spazio significativo nella formazione degli insegnanti, nella pratica della scuola e nei progetti degli Istituti e dei Collegi Docenti. Da quando però sono usciti a raffica i libri di Edgar Morin (1999, *L'Intelligence de la complexité*; 1999, *Relier les connaissances*; 1999, *La Tête bien faite*; 2000, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*), tutti sulla soglia del passaggio di millennio, la necessità di modificare il modello dell'insegnamento è diventato non rinviabile. La speranza di quella "testa ben fatta" e l'essenziale evidenza di quei "sette saperi" si sono diffusi nella scuola come un'infezione incurabile, dominata dalla volontà di costruire o almeno disegnare pur confusamente l'uomo del terzo millennio.

Bisogna riconoscere che verificare le competenze, e soprattutto le competenze trasversali, è un'impresa non da poco, a meno che non si voglia inseguire nella vita il proprio "prodotto"-studente. Tuttavia una parte di questo processo di formazione della competenza è osservabile e programmabile a scuola e per quanto riguarda la didattica dell'Italiano passa attraverso tre punti ineludibili: la centralità del testo<sup>31</sup>; il *cooperative learning* o pratica collaborativa degli studenti; la collaborazione degli insegnanti nella progettazione e verifica delle attività didattiche.

<sup>29</sup> L'ADI-SD (associazione degli insegnanti di italiano) ha dedicato alle competenze un convegno (gennaio 2011; Roma, La Sapienza) ricco di spunti teorici e di illustrazioni didattiche. Si citano la lezione di Carla Scrandis, *L'ora di Italiano tra utopia e competenza* e di Simone Giusti, *Insegnare con la letteratura*. Entrambi i contributi sono sul Blog ADI SD <http://adisd.blogspot.com/>

<sup>30</sup> Roman Jakobson, *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli, 1966 (in "Fondamentali del linguaggio")

<sup>31</sup> Un complesso materiale di studio su "La centralità del testo", corredato da percorsi e progetti, è da anni pubblicato nel sito dell'Indire-Ansas all'interno del Progetto Poseidon/Pon: Educazione linguistico-letteraria in un'ottica plurilingue.

[http://for.indire.it/pon\\_linguistica1011/offerta\\_formativa/c/index.php?action=tunnel&lms\\_id=567](http://for.indire.it/pon_linguistica1011/offerta_formativa/c/index.php?action=tunnel&lms_id=567).

Il materiale di studio teorico e un percorso (dal testo all'ipertesto) sono di O.S. Di Bucci Felicetti, responsabile dell'area tematica; gli altri quattro percorsi sono di M. Callegarini (Persuasione e retorica), L. Crosio e D. Naipoletano (Il punto di vista), G. Segà (La traduzione intersemiotica) e F. Vennarucci (Il linguaggio poetico). La

### 3.1 La centralità del testo

Non esiste didattica autentica e quindi verifica autentica, non esiste compito reale se non ci si trova, insegnanti e studenti, attorno al testo (orale/scritto). È il primo atto di realtà che si compie a scuola quello di parlare **con il testo** e non **sul** testo. La prima rottura della finzione scolastica avviene al momento in cui in mano c'è un documento (il primo misterioso "altro") con cui confrontarsi (*a ciascuno il suo o tutti per uno*) e l'insegnante rinuncia a un ruolo gerarchico per assumere quello del tutor d'aula o dell'assistente di laboratorio. Al momento in cui la lettura del testo richiederà il ricorso alle proprie enciclopedie personali (asimmetriche e formate in contesti plurimi tra cui c'è anche quello scolastico), allora l'insegnante potrà e dovrà orientare la ricerca verso le risposte, ovvero gli strumenti e illustrare i "servizi". Ma il gruppo di lavoro è – e dev'essere a tutti gli effetti considerato – una **comunità ermeneutica**<sup>32</sup>, che opera sul testo dandosi gli strumenti che di volta in volta gli occorreranno. Quando queste condizioni si realizzano, la speranza di passare dalla testa piena e disordinata a una testa ben fatta è più vicina. Comincia il viaggio dal compito autentico verso la competenza e gli strumenti collaudati (i test tipici, v. Benvenuto, pag.6) non bastano più.

### 3.2 Dal testo alla rubrica valutativa. Un esempio..

Quando si realizza questo corto circuito tra studenti che interrogano con orientata autonomia i documenti/testi, l'insegnante ha molte occasioni in più per imbattersi nei processi di apprendimento dei suoi studenti, osservarli e tentare di valutarli. A quel punto per dar conto e ragione dei tanti "eventi" che accompagnano lo studio (circostanziali), del processo di apprendimento e della trasformazione del sapere in saper fare, diventano urgenti nuovi e più articolati strumenti di rilevazione e valutazione. Si può ricorrere a modelli precostituiti; spesso è necessario adattarli e qualche volta produrli *ex novo* a seconda dei progetti e dei contesti.

La rubrica valutativa ha l'ambizione di rispondere a più quesiti e di rilevare più abilità in atto o competenze in formazione.

Entriamo nel merito con un esempio<sup>33</sup>: la competenza che vogliamo valutare fa parte della più generale competenza di lettura e appartiene al riconoscimento di una tipologia testuale, la **descrizione**. Si individuano abbastanza facilmente le "dimensioni" della competenza, si pensa al percorso didattico più adeguato e poi alle verifiche, che possono riguardare uno dei momenti del processo o costituirsi come verifiche finali. I testi (continui, discontinui, misti) scelti e sottoposti allo studente accertano il possesso di una o più dimensioni necessarie alla comprensione del testo descrittivo.

Le **dimensioni individuate in questo caso sono**

---

formazione Poseidon/Pon si tiene da 6 anni e coinvolge insegnanti di lingua straniera, di italiano e di lingue classiche. I principi che lo sottendono sono quelli su cui si fondano *cooperative learning* e *cooperative teaching*.

<sup>32</sup> Molteplici sono gli interventi di Romano Luperini su didattica e ermeneutica. Citiamo solo *La fine del post-moderno* (Napoli, Guida, 2005), che rilancia l'utopia umanistica del dialogo. La classe e il testo sono prove approssimative e spesso "infelici" di dialogo **documentato**.

<sup>33</sup> Si fa riferimento qui a un lavoro destinato ai PQM per la scuola secondaria inferiore (area Testo) in corso di pubblicazione: "Ti descrivo...ti spiego. Introduzione ai testi descrittivo-espositivi" di O. S. Di Bucci Felicetti. Alcuni materiali sono presenti nel percorso didattico; altri, per esigenze di spazio, non sono nella selezione pubblicata.

<b>Aspetto spaziale</b>	La rappresentazione dello spazio, la direzione, il movimento, l'orientamento, ecc.
<b>Aspetto cromatico</b>	Luce e colore nei quadri, nei film, nel testo verbale
<b>Aspetto soggettivo/oggettivo</b>	Il punto di vista e il tipo di descrizione. La sequenza generale/particolare/dettaglio/ sfondo
<b>Aspetto del tempo</b>	La percezione e rappresentazione del tempo all'interno della descrizione; il ritmo e l'aritmia della descrizione; il tempo atmosferico. ...
<b>Aspetto strutturale: il ritratto, l'oggetto, il paesaggio</b>	La rappresentazione di personaggi, di oggetti e di paesaggi. Il ritratto intero, il primo piano, il dettaglio, il ritratto integrato (tratti fisici, fisionomici, psicologici); oggetti concreti, funzionali, allusivi; paesaggi: panorami, dettagli, paesaggio e tempo, paesaggio/sentimento...
<b>Aspetto linguistico-espressivo</b>	Il lessico adeguato, lo stile e il registro, l'uso dei verbi e dei tempi; gli elementi di coerenza e coesione; la sintassi narrativa...

Nel realizzare attività adatte alle dimensioni si sono scelti alcuni testi che si prestavano bene a valutare una o l'altra dimensione o più dimensioni insieme. Per esempio quella linguistico-espressiva attraversa tutte le prove e, pur pesando in modo diverso a seconda della dimensione e dello scopo della descrizione, gioca sempre un ruolo.

Ecco come sono stati scelti i testi in base alle dimensioni descrittive.

- Per valutare come lo studente affronta gli aspetti spaziali e cromatici di una descrizione, si sono proposti alcuni testi continui sul paesaggio a scoperta progressiva e altri su quadri di Vermeer.
- Per valutare invece la comprensione delle costrizioni semiotiche legate agli oggetti della rappresentazione/descrizione (perone/personaggi, cose/ aspetti della natura). Per la verifica si sono forniti due ritratti femminili (uno dell'800 e uno del 900) : I.U.Tarchetti, "Fosca" (dal romanzo omonimo) e T.Landolfi, "La donna con i piedi di capra" (dal romanzo surrealista *La pietra lunare*, 1934).
- Per valutare quanto e come lo studente abbia rielaborato i principi della rappresentazione spaziale, si sono proposti itinerari veri e fantastici, mappe, racconti di viaggio, ecc. (es. "La topografia fantastica di Tolkien" prevede esercizi su un testo narrativo da Tolkien, *Il signore degli anelli* e su una carta topografica della Terra di mezzo, elaborata dallo stesso Tolkien).
- Per sollecitare la riflessione dello studente sul tempo nella descrizione, sono stati corredati di quesiti testi e immagini che ritraggono momenti diversi della stessa scena o persona (ad es.

due fotografie a confronto; oppure il testo di Giovanni Giudici, "Le ore migliori", che presenta il tempo ripetitivo delle abitudini quotidiane a confronto con la canzone dei Tiro mancino, "Descrizione di un attimo", tutta giocata sulla dilatazione bergsoniana dell'istante<sup>34</sup>

### 3.2.1 Testi e quesiti

Attraverso i testi-stimolo citati e i quesiti, che lanciano degli itinerari dentro i testi, si ricaveranno alcune informazioni sul processo di formazione della competenza di lettura (sottocompetenza: testi descrittivi), che ci permette di costruire una rubrica. Le domande sono orientate in modo da dare risposte alle diverse voci (anche se il testo conserva una sua relativa *inflexibilità* e spesso ha una vocazione multiplanare).

Esaminiamo i quesiti.

Si propongono agli studenti quadri di [Vermeer](#) (La donna con la brocca dell'acqua; La ragazza con l'orecchino di perla), commentati da brevi descrizioni del romanzo pittorico di Tracy Chevalier, *La ragazza dall'orecchino di perla* (2000). Poi alcuni quesiti

Quesito 1	Chiavi di risposta
<p>1. Ci sono solo due persone: il padre e Griet.  <b>Il padre</b>            1.1. Con quale aggettivo viene definito il padre all'inizio?.....            1.2. In quale periodo dell'anno appare più nervoso?.....            1.3. Cosa provoca in lui la cecità?.....            .....            1.4. Quale espressione assume alla fine?.....            .....            1.5. Cosa vuol dire corrucciato? A. assorto / b. rammaricato/ c. attento /d. contratto</p>	<p><b>Irascibile</b>  <b>marzo, alla fine dell'inverno</b>  <b>l'affinamento degli altri sensi</b>  <b>il viso corrucciato</b>  <b>b. rammaricato</b></p>
<p><b>Il quesito chiede di individuare informazioni esplicite e molto localizzate. E' un quesito semplice</b></p>	

Quesito 2	Quesito 3
<p>Durante la descrizione di Griet il padre, cieco, incontra delle difficoltà a capire. A proposito di quali aspetti del quadro?</p> <p>a.....la  <b>composizione del bianco</b></p> <p>b. ....i gesti  <b>della donna</b></p> <p>c..... la storia  <b>raccontata</b></p>	<p>Perché il padre non capisce i particolari della descrizione ?</p> <p>a. per l'incapacità di Griet a descrivere  b. perché è cieco e non vede ciò che Griet descrive  c. perché, oltre ad essere cieco, ha una visione limitata della pittura</p>

<sup>34</sup> La canzone corredata dal testo si può ascoltare al seguente indirizzo di youtube:

<http://www.youtube.com/watch?v=pSnM4VUhJcg>

.....la mia memoria scivola /mi ricordo limpida la trasmissione dei pensieri/la sensazione che in un attimo/qualunque cosa pensassimo poteva succedere./E poi cos'è successo/aspettami oppure dimenticami/ci rivediamo adesso/dopo quasi cinque anni/e come sempre sei la descrizione di un attimo per me/e come sempre sei un'emozione fortissima/e come sempre sei bellissima.....

Il quesito tratta sempre informazioni esplicitamente dette ma non localizzate in zone contigue del testo. E' un quesito semplice, ma di difficoltà superiore al quesito 1	Il quesito richiede la comprensione globale del testo: lo scopo della descrizione riguardo al carattere di un personaggio. Il quesito è di livello difficile, perché l'interpretazione del personaggio non è esplicita, ma solo implicita. Richiede poi discriminazione tra diverse opzioni, tutte plausibili
---	---

<b>Quesito 4</b>
Cosa sono le falde?.....le strisce di tela della cuffia
Il quesito tratta un'informazione implicita, deducibile dall'osservazione e dalla logica (implicazione logica). E un'implicazione facile.

<b>Quesito 5. Nel quadro compaiono altri oggetti che il racconto trascura. Quali colori Griet ha trascurato di riferire al padre? Riempi la tabella</b>				
Oggetti/arredi/strutture	colore	Aggettivo adatto (dimensioni, forma, ecc.)	Specificazione: materiale, decorazione, soggetto...	Posizione sn/dx /centro ; I piano/II piano/sfondo ; su/sopra/ sotto
Es. tovaglia	Fondo rosso	Decorata ricamata o	Con fiori e disegni gialli e blu	Sul tavolo al centro in primo piano
piatto	Giallo dorato	Grande e rotondo	Di metallo	Sul tavolo al centro in primo piano
brocca	dorato	Alta, slanciata	Di peltro e con riflessi	Sul tavolo al centro in primo piano
Sedia	scura		Di pelle	In secondo piano dietro al tavolo destra
carta	Giallo fondo e disegni neri	grande	geografica	In terzo piano in alto sulla parete a destra
Ecc. ....				
Il Quesito 5 accerta le competenze spaziali/cromatiche e l'uso del lessico; chiede di ricavare informazioni non esplicitamente dette nel testo continuo; valuta anche se lo studente sa effettuare confronti e passare dal codice verbale a quello iconico e viceversa; valuta anche la capacità nomenclatoria. Insiste su dimensioni diverse: è quindi difficile per la gestione complessa delle informazioni e delle istruzioni.				

Il compito eseguito viene raccolto in una tabella riassuntiva.

Nella tabella che segue si raccolgono le dimensioni individuate nella competenza descrittiva, verificate sulle diverse voci qualificanti la competenza, attraverso i 5 quesiti selezionati.

<b>dimensioni</b>	<b>In merito a spazio</b>	<b>In merito a Personaggi</b>	<b>In merito a Oggetti</b>	<b>In merito a Paesaggi</b>	<b>In merito a Luci e colori</b>
individuare informazioni molto localizzate		Domanda 1			
Inferire informazioni anche non esplicitamente dette, ma abbastanza evidenti e prossime	Domanda 5	Domanda 2 Domanda 4	Quesito 5		Quesito 5
cogliere il significato complessivo del testo, lo scopo della descrizione, i tratti salienti di un personaggio, paesaggio, oggetto		Domanda 3			
valutare il processo di composizione, ricavare i principi costruttivi, confrontare informazioni prese da fonti diverse.					Quesito 5
valutare l'appropriatezza del lessico, la successione delle parti, lo stile, sequenze in successione. confrontare informazioni espresse in lingue e codici diversi tra loro. individuare il punto di vista e lo stile oggettivo/soggettivo della descrizione					Quesito 5

Per completare la raccolta di informazioni e valutare la competenza abbiamo bisogno di altri quesiti con un *focus* ben orientato su

1. principi di rappresentazione del paesaggio nella descrizione
2. descrizione soggettiva/oggettiva e punto di vista
3. lessico specifico

### 3.2.2 La scheda studente

Con le informazioni raccolte si può costruire una scheda-studente e attribuire un punteggio alla prestazione singola. Nelle domande proposte sono emerse 4 valutazioni. La domanda 5 può avere un doppio punteggio (parziale; totale: OCSE insegna). Ma per ora ci fermiamo alla raccolta delle informazioni e alla costruzione della

Scheda esempio dell'alunna di II media: Milena S.

Sa trovare informazioni localizzate	sul colore, sui personaggi, sugli oggetti, sui paesaggi
Non individua informazioni semplici	Relative allo spazio
Sa realizzare semplici inferenze	Sui personaggi e sugli oggetti
Sa cogliere il senso generale del testo	Il carattere di un personaggio, il significato simbolico del paesaggio
Sa confrontare solo parzialmente fonti diverse	Testo A e testo B
Sa riflettere sui punti di vista	Sa cogliere il punto di vista di uno o di un altro personaggio; la soggettività e l'oggettività della descrizione
Sa valutare il processo linguistico-espressivo	Solo nell'aspetto lessicale

### 3.4 Trasformare la comprensione in compiti di prestazione

Fin qui le valutazioni e le rubriche si applicano solo a una competenza di lettura, che per quanto sofisticata e orientata in senso pragmatico, si ferma al riconoscimento/ragionamento/interpretazione su testi-stimolo. I test di valutazione nazionale e internazionale sono costretti a attenersi alle competenze di sola lettura. Ma nella scuola i compiti sono ben diversi; e la vera competenza si misura sempre meglio e di più nel **fare**, nella fase della **prestazione**. Seguendo il modello delle prestazioni proposto da McTighe e G.Wiggins<sup>35</sup> e adattandolo, possiamo produrre un modello per le prestazioni descrittive su cui poi preparare la rubrica valutativa.<sup>36</sup>

ASPETTI DELLA COMPrensIONE	VERBI DI PRESTAZIONE	PRESTAZIONI
SPIEGARE	Descrivere oggetti, persone, paesaggi, immagini: Spiegare i contenuti di un oggetto o di una descrizione ai compagni	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ spiega gli oggetti e /o le persone reali o fittizie che vuole descrivere, ne fa una sintesi rapida spiega perché è interessante, utile, necessario, bello da capire</li> <li>✓ spiega come è fatto l'oggetto, il carattere e l'aspetto della persona, le caratteristiche psicologiche e affettive di qualcuno o qualcosa</li> </ul>
INTERPRETARE	criticare, documentare, valutare, dare significati personali, creare analogie, raccontare, rappresentare	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ critica il testo di partenza</li> <li>✓ dà un significato alla descrizione, lo scopo</li> <li>✓ fa ricerche su itinerari e li illustra ecc. in base a obiettivi diversi</li> <li>✓</li> </ul>
APPLICARE	trasferire, progettare, risolvere, correggere, decidere, verificare, produrre, usare	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ progetta percorsi nuovi</li> <li>✓ progetta una descrizione e un'illustrazione alla LIM</li> </ul>

Il passaggio avverrà per gradi

**I step.** Si parte da testi dati provocando giochi più o meno complessi di **manipolazione**

Le richieste spostano lo studente da attività di lettura per la comprensione a lettura per la trasformazione imitativo/creativa. Insomma dalla descrizione compresa e interpretata a quella riscritta, alterata, trasformata.

**II step.** A passi sempre più lunghi si procede verso l'autonomia della descrizione in proprio, funzionale a uno scopo personale o pragmatico, a cui nella vita capiterà comunque di dover ricorrere. Nella vita capiterà sempre di dover descrivere oggetti, persone, ambienti, fotografie, quadri: solo in quelle situazioni di realtà, gli esercizi sul compito autentico daranno i loro frutti certi. Dal momento che non possiamo inseguire il "prodotto" scolastico (lo studente) nella vita per verificare se sarà competente e saprà narrare, descrivere, argomentare, persuadere al momento giusto e in modo efficace, ci dobbiamo accontentare della didattica del compito autentico e quindi provocare una serie di occasioni di realtà dentro (e fuori) la scuola descrizioni è senz'altro necessaria.

#### 3.4.1 Qualche provocazione

Per avere informazioni di una competenza più attiva, dislocata dal testo, può esser utile – è la strada seguita spesso per eccitare la motivazione e dare credibilità al compito autentico - intro-

<sup>35</sup> *Fare progettazione*, LAS, Roma, 2004

<sup>36</sup> V. anche Modulo 9 :Progettare compiti di prestazione in Da McTighe e G. Wiggins, *Fare progettazione*, LAS, Roma, 2004 [http://www.majorana.org/drupal/files/Wiggins\\_prestazioni\\_autentiche.pdf](http://www.majorana.org/drupal/files/Wiggins_prestazioni_autentiche.pdf)

durre testi descrittivi corredati da quesiti, che costringano gusti, stile, personalità e conoscenze personali a venire allo scoperto e a intrecciarsi con le conoscenze descrittive apprese. E' la strada che è stata seguita spesso nei percorsi didattici del PQM, e in particolare nel PQM dedicato ai testi descrittivo/espositivi. Possiamo immaginare tre tipi di provocazione, tutte in fondo già sistematicamente usate dai futuristi e dai surrealisti per sconvolgere le aspettative e svegliare dei lettori sempre più insonnoliti e disattenti.

- A. l'effetto di straniamento e effetto sorpresa
- B. la demolizione delle strutture
- C. l'appropriazione indebita"

#### A. Effetto sorpresa e scioglimento dell'enigma

Si prende un "testo" riconoscibile, per es. una guida turistica, di un "genere" quindi che desta già di per sé delle aspettative. Si offre invece una guida "speciale", quella di Aldo Nove di Milano o quella di Tiziano Scarpa di Venezia<sup>37</sup>. Un testo come quello di Aldo Nove propone a un giovane turista di tracciare una mappa di tutti i Mc Donald's di Milano e percorrerla. E mentre lo conduce da un McDonalds all'altro gli racconta la storia dei gruppi giovanili degli anni Ottanta (paninari, punk, metallari, new wave, dark...), della loro moda, della loro cultura musicale e dei complessi rock prediletti.

Aldo Nove, <i>Milano non è Milano</i> ,
Dicevamo, in piazza Duca D'Aosta ci sono due McDonald's. Abbastanza identici essendo entrambi appunto dei McDonald's. Ho sempre trovato esaltante questa rassicurante uniformazione del paesaggio. [.....]Milano è la città con più McDonald's d'Italia, e questo è già un motivo sufficiente per visitarla almeno una volta A Milano i ristoranti McDonald's sono una quarantina. Visitarli tutti può essere una bellissima esperienza e un modo per cogliere un certo aspetto della milanesità per nulla secondario..... Aldo Nove, <i>Milano non è Milano</i> , Roma-Bari, Laterza, 2004

[Appendice 1](#). Guide sui generis

Per passare dalla lettura all'attività pratica, il testo descrittivo-informativo di A.Nove viene giustapposto a una mappa turistica di Milano.

<b>Domanda 1</b>
1 a. Traccia sulla carta con la penna rossa l'itinerario che collega i vari McDonald's di Milano
1 b. Collega i vari MCDonalds ai monumenti o edifici importanti/storici che vi si trovano nelle vicinanze, utilizzando le informazioni scritte sulla guida e sulla mappa
Mc Donalds di via..... Monumento attiguo .....
Il quesito chiede un lavoro di <u>manipolazione</u> di un testo (quello iconico della mappa) in base alle indicazioni date dall'altro (testo verbale continuo); chiede di combinare più fonti; di interpretare i simboli della mappa; di tradurre da un codice all'altro; di tener conto di informazioni simili, sceglierle e combinarle. Richiede necessariamente un dominio globale del testo continuo e conoscenze enciclopediche pregresse sul linguaggio/simboli delle mappe e sui monumenti storici di Milano. E' un livello avanzato di comprensione, ma la prestazione di non richiede un'ampia ristrutturazione linguistica. Livello base

<sup>37</sup> L'editore Laterza ha inaugurato da qualche anno queste guide sui generis dedicando loro la collana Contromano. Vedi per es. *La vita quotidiana a Bologna ai tempi di Vasco* di Enrico Brizzi



<b>Domanda 2</b>
Trasforma il percorso tracciato sulla mappa in un testo descrittivo.
Es. si parte da Piazza Duca D'Aosta dove troviamo 2 McDonalds, si percorre la via..... (la domanda può essere ulteriormente facilitata preparando i segmenti di percorso da un Mc Donalds all'altro. Es. I segmento da Piazza duca D'Aosta a.....)
Il quesito chiede una vera e propria riscrittura a partire dal codice grafico; chiede di combinare due fonti per realizzare un testo nuovo. Le informazioni assemblate sono presentate analiticamente e con una precisa progressione spazio-temporale. Il compito è un compito autentico e può costituire le istruzioni per una passeggiata reale. Livello intermedio

Un altro tipo di effetto sorpresa e di straniamento lo si realizza con la serie degli oggetti surrealisti di Magritte, che contano su mele mascherate, pettini giganti vicino a armadi piccini piccini, rose mastodontiche e con pericolose attitudini carnivore, nuvole dentro coppe di champagne, bicchieri in bilico sugli ombrelli, pesci di marmo e alberi trasparenti. Su [Magritte](#) si possono fare splendidi esercizi di attribuzione di valore affettivo, emotivo e simbolico agli oggetti. (Appendice 3. René Magritte)

Lo stesso si può dire dei ritratti cubisti di [Pablo Picasso](#).

A questo punto si può azzardare una prima rubrica valutativa in base alle prestazioni richieste.

<b>PRESTAZIONI DI TIPO DESCRITTIVO</b>
MANIPOLARE I TESTI: SU INDICAZIONI PRECISE E LOCALIZZATE, SU INDICAZIONI GENERICHE; TRASFORMARE LE INFORMAZIONI DEL TESTO DESCRITTIVO IN SIMBOLI GRAFICI; COMBINARE PIU' FONTI PER REALIZZARE UN TESTO SECONDO
PADRONEGGIARE PIU' CODICI; TRADURRE DAL UN CODICE VERBALE A QUELLO GRAFICO E VICEVERSA
COSTRUIRE SERIE DI INFORMAZIONI CON CRITERI SPAZIO-TEMPORALI: PER COSTRUIRE ITINERARI
RICORRERE ALL'ENCICLOPEDIA PERSONALE E CULTURALE PER INTEGRARE L'INFORMAZIONE
ESPRIMERSI COL CODICE VERBALE; ESPRIMERSI CON CODICI NON VERBALI
ORIENTARSI E ORIENTARE

### B. Demolizione delle strutture.

Anche questa è una provocazione efficace, perché non parte dalle regole della descrizione, ma piuttosto da "come non si deve fare" una descrizione.

Si parte da un testo mal costruito (o per incompetenza reale o simulata), come le descrizioni che affollavano le canzoni di Cochi e Renato negli anni Settanta, scimmiettando appunto le incapacità comunicativo-espressive dello studente medio di ragioneria e di istituti tecnico/professionali. Scegliendo questa strada si propone il video di A me mi piace il mare e con opportune domande si guidano i ragazzi a cogliere i difetti della descrizione (comprensione del testo) e per antitesi a definire le regole di una descrizione esauriente, comunicativa, informativa, precisa e efficace. E' il caso di deduzione della conoscenza e di formazione della competenza. Lo studente è indotto a giudicare il contenuto e valutarlo e a giudicare la forma e valutarla e a cogliere il nesso tra forma e contenuto del messaggio.

Si veda come in questo parlato Renato ha visibili difficoltà di nominare, trovare sinonimi, classificare, orientarsi, costruire una descrittiva, ordinare gli oggetti del paesaggio, dare uno scopo preciso alla descrizione

A me mi piace il mare di Cochi e Renato

<http://www.youtube.com/watch?v=lzHjjH35qYA>

[parlato]

Renato. Non so se qualcuno di voi sia mai stato al mare.  
Io ci sono stato

Cochi Ma taci che tu non c'hai neanche la moto.

Renato: Allora il mare è fatto; eh è fatto, allora, eh tutto eh, tutt eh aspetta un attimo, allora, eh tutto davanti c'è, ehm no cioè di dietro...

Cochi Davanti o di dietro?

Renato Allora dietro le case,  
venendo avanti si incontra tutta una struttura che b.,  
dunque venendo avanti allora lì c'è il vicolo di Arma di Taggia  
dove sono stato una volta in pensione con il mio papà,  
tutto pagato, venendo ancora avanti tutta una roba  
buttata giù per terra... tipo farina,  
però essa è sabbia, ma non messa giù a mucchi,  
tutta spianata bene sinistra, destra,  
ehm... tipo spiaggia,  
di fronte... tutta una roba piena d'acqua,  
ma non fissa come al palazzo del ghiaccio,  
essa è tutta semovibile.

Cochi: Come semovibile?

Renato: Semovibile, alto, basso,  
qui si fanno i tuffi se l'acqua è alta,  
se l'acqua è bassa si sta all'asciutto  
e ci si bagna con l'onda che arriva, sciac.  
I laghi non vado mai.  
Silenzio, se no non si diventa neri.

C. L'appropriazione indebita ... E' il compito creativo per eccellenza, l'occasione di trasformare conoscenze e microcompetenze in competenze vere e proprie, in cui la Prestazione giocherà un ruolo centrale e con essa la interazione con il gruppo e la misurazione su compito autentico. (v. capitolo 4)

## Capitolo 4. Il cooperative learning e la valutazione del compito di laboratorio e di gruppo

Dopo il lavoro di trasformazione del testo, presentato nel capitolo precedente, il passo deve diventare più lungo e sollecitare la realizzazione di un compito in laboratorio e in gruppo. L'osservazione dell'insegnante diventa sempre più complessa, tanto che è bene che al *cooperative learning* corrisponda un vivace e spassionato *cooperative teaching*, che permette di condividere l'obiettivo, partecipare la fatica, progettare gli step del lavoro e i modelli della valutazione. La competenza contestualizzata e complessa è quella che più richiede l'impiego della rubrica valutativa.

Vediamo un compito che implica un lavoro di gruppo piuttosto complesso con lettura, raccolta di documenti, progettazione, impiego di materiali diversi in codici espressivi diversi, performance e report conclusivo con autovalutazione.

Lo stimolo può nascere come ampliamento del testo di Aldo Nove che coniuga una descrizione/esposizione con le culture giovanili e i gruppi rock di riferimento. Si può ipotizzare che uno stimolo che si innesta su questioni di cultura giovanile e musicale siano motivanti per gli studenti.

Formulazione della richiesta:

Trova informazioni sui vari movimenti giovanili citati da Aldo Nove (new wave, paninari, dark,...-), sulla loro cultura e moda. Presenterai questo lavoro in gruppo in laboratorio di informatica e lo illustrerai con l'aiuto della LIM. Ciascun gruppo avrà un movimento da esaminare e dovrà rispettare le seguenti

### Consegne

1. un'illustrazione sintetica del lavoro di gruppo alla classe (contenuto sintetico e efficace; uso della lingua appropriata e precisa; sollecitazione dell'attenzione dell'uditorio, provocando curiosità e domande)
2. un'illustrazione della moda dei gruppi giovanili corredando la relazione orale con immagini (ricorso a indirizzi predisposti su Internet; progettare scelte di immagini attraenti, legate al contenuto ; commento delle immagini chiaro e efficace; controllo della qualità delle immagini)
3. un'illustrazione della tendenza musicale prescelta dal gruppo giovanile con immagini, video e ascolto di brani scelti. (progettazione e scelte: opportune e attraenti; commento ai brani: aderente e sintetico; qualità dell'ascolto)
4. Produzione di un materiale scritto (REPORT) contenente la scaletta, i ruoli assunti ai diversi componenti del gruppo, i siti prescelti, le scelte fatte, i minuti di video e di ascolto previsti, l'autovalutazione del lavoro di gruppo e della *performance*. (completo, sintetico e ben presentato)

### Tempi e condizioni

Le riunioni di progetto e di controllo/revisione e preparazione della performance saranno fatte a scuola con la supervisione dell'insegnante. Ogni gruppo ha a disposizione 20' per la *performance* e ogni componente del gruppo deve svolgere un ruolo.

**La rubrica valutativa si esprimerà rispetto alle seguenti voci:**

	<u>Voci/dimensioni</u>	Livello avanzato	Intermedio	Base
<b>I L G R U P P O</b>	<u>Rispetto al compito e alla sua qualità</u>	Ha portato a termine il compito; i documenti scelti sono efficaci; le consegne rispettate	Ha portato a termine il compito, ma non ha rispettato tutte le consegne (per es. rispetto dei tempi..); i documenti scelti erano coerenti con lo scopo comunicativo, ma non particolarmente originali e significativi	Termina il compito con alcune difficoltà; presenta documentazione sufficiente, ma i documenti rimangono staccati gli uni dagli altri;
	<u>Rispetto alla performance</u>	Efficace e persuasiva; il gruppo è apparso coeso e coerente; ha saputo tenere l'attenzione e spiegare con chiarezza ai compagni;...	La presentazione è stata chiara e coerente, ma il gruppo è apparso discontinuo nelle prestazioni e nella capacità di spiegare agli altri	La presentazione ha fornito informazioni sufficienti, ma il gruppo non aveva ben calcolato la coesione
<b>P E R O G N I S T U D E N T E</b>	<u>Rispetto al compito e alla sua qualità</u>	Porta a termine il compito assegnato; introduce nello svolgimento del lavoro un'impronta personale; sa raccogliere i documenti; sa utilizzare i documenti in funzione del tempo della <i>performance</i> ; sa utilizzare i documenti in funzione dello scopo comunicativo...	Porta a termine il lavoro senza un apporto singolare; presenta troppi o troppo pochi documenti rispetto al tempo; si sa muovere tra i documenti; non sempre mette in relazione il documento allo scopo generale	Porta a termine il compito con difficoltà e in modo abbastanza convenzionale non cogliendo le relazioni tra scopo comunicativo e singoli documenti
	<u>Rispetto alla performance</u>	Sa usare la terminologia esatta nel corso della <i>performance</i> ; si mostra coerente con il compito e occupa lo spazio/tempo giusto; sa prender la parola al momento opportuno; sa dare chiarimenti a chi li chiede (altri studenti, insegnante)	Usa correttamente i codici espressivi, non calcola sempre il suo ruolo per tempo e spazio, ma sa correggersi; interviene dentro lo schema che si è prefisso senza estemporaneità	Non usa tutti i codici allo stesso livello e usa una terminologia a volte generica; mostra delle intemperanze nel rispetto del ruolo, ma si corregge, non sa esprimersi senza la guida del gruppo e lo schema prefissato
	<u>Rispetto al lavoro di gruppo</u>	Svolge il ruolo che gli è stato assegnato con rispetto dei compiti, dei tempi e dei ruoli, contribuisce in modo positivo alla progettazione e alla revisione dei materiali; rivela capacità critiche rispetto alla progettazione dei contenuti e della presentazione	Svolge il ruolo assegnato in modo corretto, senza fornire particolari contributi originali o critici	Non sempre è in grado di rispettare i ruoli in maniera responsabile, ma assume nel gruppo una funzione tendenzialmente passiva. Non crea problemi di andamento del gruppo
	<u>Rispetto ai codici espressivi usati</u>	Usa consapevolmente e in modo appropriato il linguaggio verbale; usa in modo appropriato gli altri codici; mostra conoscenza e competenza informatica	Usa correttamente il linguaggio verbale e gli altri coinvolti; mostra conoscenze informatiche	Usa il linguaggio verbale e quello iconico senza metterli in relazione; ha conoscenze informatiche minime

Alla raccolta di queste osservazioni si potrà aggiungere una **griglia di autovalutazione** compilata dagli studenti singolarmente o in gruppo.

## APPENDICE 1. ALDO NOVE e TIZIANO SCARPA

## McMilano's

Dicevamo, **in piazza Duca D'Aosta** ci sono due McDonald's.

Abbastanza identici essendo entrambi appunto dei McDonald's. Ho sempre trovato esaltante questa rassicurante uniformazione del paesaggio.

Se Milano, come Axolotl<sup>38</sup>, muta in continuazione, è possibile trovare attraverso di essa dei varchi di immutabilità, dei punti che ci ricostruiscono un paesaggio mentale prima che urbano uguale a se stesso.

McDonald's, per quanto gli antiglobal possano motivatamente biasimarlo, è un pilastro del nostro pensiero. In Occidente, un punto di riferimento. Un po' come la T su sfondo blu per i tabagisti, ma solo italiani, indica un approdo sicuro.

A McDonald's è associato, impropriamente, uno dei simboli dell'unica moda giovanile "milanese" che, negli ultimi trent'anni, ha realmente attecchito in tutto il mondo. Si tratta del "paninaresimo"<sup>39</sup>, simbolo dell'universo di valori degli anni Ottanta dello scorso secolo diffuso poi su scala planetaria dal gruppo inglese Pet Shop Boys<sup>40</sup> con la loro hit *Paninaro*<sup>41</sup>.

In realtà, il nome deriva da un bar vicino a piazza San Babila, dove si ritrovavano ragazzi e ragazze uniformati da un look che ha fatto epoca.

I maschi con camicie e pantaloni Armani da cui rigorosamente fuoriuscivano i boxer, unico capo intimo consentito, calze Burlington<sup>42</sup> e scarpe Timberland.

Le ragazze, con capi Naj Oleari<sup>43</sup>, accessori Mandarin Duck<sup>44</sup> e Fiorucci<sup>45</sup>.

I paninari milanesi, come quelli che in seguito li hanno imitati un po' in tutto il mondo, frequentavano allora Burghy<sup>46</sup> e Wendy<sup>47</sup>, divorati poi, nel tempo e nella memoria, da McDonald's, che li ha sostituiti inglobandoli.

<sup>38</sup> È un dio azteco che per non essere sacrificato alla divinità superiore muta sempre forma

<sup>39</sup> sottocultura giovanile nata a Milano, e da lì diffusasi in tutta Italia e in alcuni paesi europei. La caratterizzavano l'ossessione per la griffe nell'abbigliamento (Timberland, Ray-ban, giubbotti Schott, jeans El Carro T-shirt americanino) e in ogni aspetto della vita quotidiana, il rifiuto della politica e l'adesione a uno stile di vita fondato sul consumo, il divertimento e la spensieratezza. Nel vestiario e gli accessori erano d'obbligo la *griffe* e la sua autenticità, quale indice di ricchezza familiare reale o presunta. Proibite rigorosamente le imitazioni e le merci contraffatte pena il disonore sociale con appellativo di *truzzo*, quindi miserabile.

<sup>40</sup> Pet Shop Boys, nome derivato da alcuni amici che lavoravano in un negozio di animali domestici (pet). È un duo inglese, famosissimo negli anni 80-90, che suona pop elettronico

<sup>41</sup> La canzone Paninaro fu creata dai Pet Shop boys in Italia nel 1986 come omaggio alla cultura dei paninari, da cui erano rimasti affascinati durante il loro tour musicale. Nel corso della canzone venivano nominate le griffe usate da quei giovani: Armani e Versace.

<sup>42</sup> **Burlington** è un brand storico di calze per uomo e donna, prodotto da un'azienda tedesca che lega la propria immagine al classico motivo a rombi che prende il nome da un clan scozzese. Burlington diviene un cult negli anni '80, un accessorio immancabile del guardaroba sportivo dei giovani, ed è ancora oggi icona di stile sofisticato, moda e ricercatezza nel casualwear maschile e femminile di tutte le età.

<sup>43</sup> **Naj Oleari** è una azienda di abbigliamento italiana, diventata famosa tra gli anni settanta e ottanta per accessori per capelli (cerchietti e mollette), portafogli e borse, impermeabili e ombrelli.

<sup>44</sup> azienda italiana, specializzata in valigie, borse da viaggio e accessori.

<sup>45</sup> azienda di abbigliamento alla moda italiana, fondata a Milano

<sup>46</sup> nota catena italiana di fast food nata dai Supermercati GS nel 1982 a Milano. Il Burghy di Piazza S. Babila a Milano, Il Paninaro, fu il ritrovo dei paninari. È stato assorbito da McDonalds nel 1998

<sup>47</sup> Altra catena di fast food statunitensi approdato negli anni 80 a Milano e poi assorbito dalla McDonalds

Erano anni in cui Milano si divideva in zone frequentate da gruppi molto chiusi, vistosamente acconciati a seconda della tribù di appartenenza. C'erano i "cina" (comunisti), spesso variegati rimasugli degli "indiani metropolitani" che avevano animato la Milano dei due decenni precedenti (l'università Cattolica di Milano è stata uno dei punti più caldi ai tempi del Settantotto, come anche la Statale<sup>48</sup>, mentre in tutti gli anni Settanta il centro della città è stato teatro di violenti scontri tra manifestanti e forze dell'ordine), i "dark"<sup>49</sup>, seguaci di gruppi depressi come Joy Division Cure<sup>50</sup>, i "metallari"<sup>51</sup>, borchiate e rudi, e altri vari sottogruppi, ad esempio i new-wave<sup>52</sup>, una versione leggermente più solare dei dark, fondamentalmente dei dandy aggiornati alle istanze d'immagine di Mtv<sup>53</sup> e del suo influsso massiccio sull'immaginario dei più giovani  
[.....]

Oggi i paninari non ci sono più, ma McDonald's sopravvive.

Milano è la città con più McDonald's d'Italia, e questo è già un motivo sufficiente per visitarla almeno una volta nella vita.

A Milano i ristoranti McDonald's sono una quarantina.

Visitarli tutti può essere una bellissima esperienza e un modo per cogliere un certo aspetto della milanesità per nulla secondario.

I turisti frettolosi che vogliono incontrare gli altri turisti frettolosi possono fare tutto questo nei McDonald's di Milano. Da McDonald's si mangia alla milanese, non nel senso della cucina ma della modalità dell'assunzione del cibo. Di corsa.

A Milano, anche negli altri ristoranti si mangia di corsa, ma lì gli orari sono ferrei. A pranzo, o come più frequentemente si dice, a colazione, l'orario consentito è dalle dodici alle quattordici e trenta.

Poi bisogna andarsene. Ve lo dicono proprio, bisogna andare a lavorare. Tutto questo è molto milanese e può piacere o non piacere.

Da McDonald's vai invece all'orario che preferisci ed è per questo che ci si incontrano personaggi originali.

I McDonald's milanesi, lungi dall'essere tutti uguali come potrebbe sembrare ad uno sguardo molto superficiale, sono tutti diversi. Ciascuno esprime una propria personalità che poi altro non è che la cifra del luogo dove si trova assurta a simbolo delle beneamata globalizzazione.

E il McDonald's di **viale Certosa** è il più americano di tutti, astratto e veloce, dentro la città ma proiettato all'esterno, bellissimo di notte con le sue geometrie sfuggenti e algide, tra il cemento

---

<sup>48</sup> Università Statale

<sup>49</sup> Dark. La tipica moda gotico/dark include dettagli come smalto nero, vestiti neri, spesso strapati, stivali anfibi (Dr Martens), borchie, croci, trucco pesante e capelli neri, piercing e catene. Il dettaglio più risaltante è la pettinatura: il cranio viene tutto o parzialmente rasato, i capelli colorati o decolorati (spesso con colori insoliti) e la lacca è fortemente usata, date le forme verticali delle acconciature. In un certo senso vuol essere sobrio come stile, coniugato solo tra il nero degli abiti e del trucco e l'argento delle borchie e fibbie. Grande influenza nella formazione del gusto dark, accanto ai complessi rock di riferimento, assumono il romanzo famosissimo di Anne Rice, *Intervista col vampiro* (1976; film nel 1994), il film *Il corvo* (1994) e il raffinatissimo stile del cinema di Tim Burton.

<sup>50</sup> I Cure è un complesso vicino ai generi del *gothic rock e della dark wave*, per via della loro immagine triste e decadente (specie nei primi anni ottanta) e per la forte componente emozionale delle loro canzoni e dei loro videoclip

<sup>51</sup> Gruppo di sottocultura giovanile, fan del rock heavy metal. Nel vestiario e accessori erano d'obbligo il *chiodo*, un giubbotto motociclistico in pelle nera, ma anche bianco o rosso, indossato in estate e inverno, stivali, jeans, catene e borchie, capelli lunghissimi e tatuaggi, il tutto quale indice di rudezza reale o presunta. Erano proibite rigorosamente le griffe e le merci alla moda, pena il disconoscimento sociale con appellativo di *atteggiato*, quindi miserabile. Il vero feticcio dei Metallari era il *concerto Rock*, che proprio in quegli anni inizia a diffondersi in tutta Italia partendo proprio da Milano

<sup>53</sup> **MTV** è un canale televisivo americano con sede a New York lanciato nel 1981. Inizialmente aveva una programmazione dedicata esclusivamente al mondo della musica; oggi MTV si rivolge a adolescenti e giovani adulti, producendo molti format originali e reality.

della metropoli e una natura che inizia a esistere insistente, miracolosa. Un improbabile quanto riuscito compromesso tra la Route 66 e il vicino Gallaratese.

Il McDonald's di **piazzale Lotto**, uno degli ultimi a chiudere, svetta al centro di una convergenza di strade da cui la città si sdipana. È un Mc di passaggio, rigidamente diviso tra la zona esterna, sotto un tendone verde e la struttura in plastica, e il piccolo locale interno, su due piani, molto famiglia-re, raccolto nel suo essere meta di avventori notturni, di passaggio.

Tutto il contrario dell'imponente McDonald's di **piazza Cordusio**, in faccia al palazzo delle Poste, uno dei palazzi più belli di Milano. Il Mc di Cordusio ha avuto per anni la peculiarità di essere simmetrico a un altro Mc, posto dall'altra parte della piazza, avanzo della trasformazione di un vecchio Burghy in McDonald's prima e in centro per la telefonia mobile oggi. È spazioso e proiettato al centro del più grosso snodo della Milano degli affari, tra piazza Cairolì e piazza Duomo, quasi ritmicamente legato al successivo Mc di **piazza Duomo**, la cui entrata posteriore è in piazza Mercanti, in una specie di armonica sintesi allucinatoria postmoderna tra la permanenza di una Milano di altri tempi e l'attuale velocissima metropoli dall'identità cangiante sempre.

Nel McDonald's di **galleria Vittorio Emanuele** c'è una signora anziana, truccatissima, che è sempre lì.

Ci sono gli anziani che passano il loro tempo prendendosi un caffè e rimanendo poi lì seduti a guardare gli altri che mangiano. È un McDonald's strano, unico del genere, prossimo negli arredi più a uno Spizzico, versione aeroporto.

Gli anziani, a Milano, oggi, passano il loro tempo nei centri commerciali.

Aldo Nove, *Milano non è Milano*, Roma-bari, Laterza, 2004; pgg. 49-54

!. cosa trova rassicurante dei Mc  
Orietta Di Bucci Felicetti

Ti descrivo...ti spiego



Storia del rock

## New Wave



Il corvo fumetto di J.O'Barr



## APPENDICE 1a TIZIANO SCARPA

Venezia è un pesce. Guardala su una carta geografica. Assomiglia a una sogliola colossale distesa sul fondo. Come mai questo animale prodigioso ha risalito l'Adriatico ed è venuto a rintanarsi proprio qui? Poteva scorrazzare ancora, fare scalo un po' dappertutto, secondo l'estro; migrare, viaggiare, spassarsela come le è sempre piaciuto: questo fine settimana in Dalmazia, dopodomani a Istanbul, l'estate prossima a Cipro. Se si è ancorata da queste parti, un motivo deve essere. I salmoni si sfiancano controcorrente, si arrampicano sulle cascate per andare a fare l'amore in montagna. Balene, sirene e polene vanno a morire nel mar dei Sargassi. Gli altri libri sorriderebbero di quello che ti sto dicendo. Ti raccontano la nascita dal nulla della città, la sua strepitosa fortuna commerciale e militare, la decadenza: fiabe. Non è così, credimi. Venezia è sempre esistita come la vedi, o quasi. È dalla notte dei tempi che naviga; ha toccato tutti i porti, ha strusciato addosso a tutte le rive, le banchine, gli approdi: sulle squame le sono rimaste attaccate madreperle medio-orientali, sabbia fenicia<sup>54</sup> trasparente, molluschi greci, alghe bizantine. Un giorno però ha sentito tutto il gravame di queste scaglie, questi granelli e schegge accumulati sulla pelle un poco per volta; si è resa conto delle incrostazioni che si stava portando addosso. Le sue pinne sono diventate troppo pesanti per sgusciare fra le correnti. Ha deciso di risalire una volta per tutte in una delle insenature più a nord del Mediterraneo, la più tranquilla, la più riparata, e di riposare qui.

Descrivi la forma di Venezia partendo da questa immagine



Un luogo può essere definito con una metafora, un epiteto, una frase che ne raccontano una o più caratteristiche?

---

<sup>54</sup> Fenicia anticamente...oggi



## APPENDICE 2 VERMEER E TRACY



*Giovane donna con una brocca d'acqua* (c. 1664-65), Metropolitan Museum of Art, New York dimensioni 45.7 x 40.6 cm

Mio padre voleva che gli descrivessi ancora una volta il quadro<sup>55</sup>.

«Ma non è cambiato nulla dall'ultima volta», obiettai.

«Voglio sentirtelo descrivere ancora», insisté, piegandosi in avanti sulla sedia per avvicinarsi di più al fuoco. [.....]. In marzo, in attesa della fine dell'inverno, in attesa che il freddo si placasse e riapparisse il sole, spesso era irascibile. In quel mese il tempo era molto variabile, non si capiva che cosa poteva succedere da un momento all'altro. Giornate tiepide facevano sperare nella primavera, poi all'improvviso sulla città tornavano a premere il gelo e il cielo plumbeo. Marzo era il mese in cui ero nata io.

La cecità sembrava facesse odiare ancora di più l'inverno a mio padre. Tutti gli altri suoi sensi si erano affinati, soffriva acutamente il freddo, avvertiva di più il tanfo stantio della casa, era più sensibile di mia madre alla scipitaggine delle verdure stufate. Il prolungarsi dell'inverno lo faceva soffrire.

[.....]

«La figlia del fornaio se ne sta in piedi in un angolo illuminato dalla finestra», incominciai a raccontare pazientemente. «Il viso è girato verso chi guarda il quadro, ma il suo sguardo è diretto fuori dalla finestra, in basso alla sua sinistra. Indossa un corpetto aderente giallo e nero, di seta e velluto, una gonna blu e una cuffia bianca con le falde<sup>56</sup> che le ricadono ai lati, più in giù del mento». «Come la tua?» chiese mio padre. Non mi aveva mai fatto questa domanda, sebbene gli avessi descritto la cuffia alla stessa maniera tutte le volte.

«Sì, come la mia. Se la guardi a lungo», continuai a dire senza fermarmi «ti accorgi che il pittore non ha usato il bianco per dipingerla, ma l'azzurro, il viola e il giallo».

«Tu però hai detto che la cuffia è bianca».

«Sì, ed è proprio questa la cosa strana. È resa con diversi colori, ma quando la guardi ti sembra bianca».

«Dipingere le mattonelle è molto più semplice», mormorò lui. «Usi l'azzurro e basta. Blu per i contorni e azzurro chiaro per le ombre. L'azzurro è azzurro».

E una mattonella è una mattonella, pensai io, e non ha nulla a che fare con i suoi quadri. Avrei voluto che mio padre capisse che il bianco non è solo bianco. Questa era una cosa che mi aveva insegnato il mio padrone. «E che cosa sta facendo, la donna?» chiese dopo un momento.

«Ha una mano su una brocca di peltro che si trova su un tavolo e con l'altra ha appena finito di aprire un po' una finestra. Sta per sollevare la brocca e versare l'acqua, ma si è fermata a metà del gesto, come trasognata o intenta a guardare qualcosa nella strada».

<sup>55</sup> Il quadro a cui ci si riferisce è *Giovane donna con una brocca d'acqua* (c. 1664-65), Metropolitan Museum of Art, New York

<sup>56</sup> Sono le strisce di tela che completano la cuffia

«Ma quale delle due cose sta facendo, esattamente?» «Non lo so, un momento sembra una cosa, un momento sembra l'altra».

Mio padre si appoggiò contro la spalliera, il viso corruciato. «Prima mi dici che la cuffia è bianca ma non è colorata di bianco. Poi mi dici che la ragazza sta facendo una cosa, però forse ne fa un'altra. Mi stai confondendo le idee». Si strofinò la fronte come se avesse mal di testa.

«Mi spiace, padre, sto cercando di descrivervi il quadro meglio che posso!»

«Ma che storia racconta questo quadro?»

«I suoi quadri non raccontano nulla».

Tracy Chevalier, *La ragazza con l'orecchino di perla*, Neri Pozza, Vicenza, 2000; pagg. 95-96

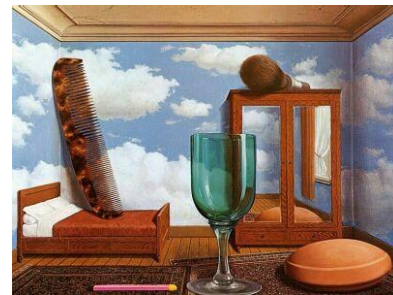
### APPENDICE 3 René Magritte e il contenuto ENIGMATICO/emozionale/affettivo degli oggetti



La voce del sangue, 1961  
olio su tela - collezione privata,  
Bruxelles  
<http://www.artesuarte.it/articoli.php?id=683>



La tomba dei lottatori, 1960  
olio su tela, 89 x 116 cm  
collezione privata, Bologna



Valori personali, 1952  
olio su tela, 80x100 cm, San Francisco,  
Museum of Modern Art  
[http://www.tuttomagritte.altervista.org/?page\\_id=6&pid=22](http://www.tuttomagritte.altervista.org/?page_id=6&pid=22)

APPENDICE 4 PICASSO E IL RITRATTO CUBISTA



Ritratto di Dora Mars 1937, Parigi, Museo Picasso