

PAOLA LIBERALE

*Valutare tutto. Ce n'est qu'un début.
Valutare le competenze*

In

I cantieri dell'italianistica. Ricerca, didattica e organizzazione agli inizi del XXI secolo.
Atti del XVII congresso dell'ADI – Associazione degli Italianisti (Roma Sapienza,
18-21 settembre 2013), a cura di B. Alfonzetti, G. Baldassarri e F. Tomasi,
Roma, Adi editore, 2014
Isbn: 9788890790546

Come citare:

Url = http://www.italianisti.it/Atti-di-Congresso?pg=cms&text=p&cms_codsec=14&cms_codcms=581
[data consultazione: gg/mm/aaaa]

PAOLA LIBERALE

*Valutare tutto. Ce n'est qu'un début.**Valutare le competenze*

Dalla sperimentazione Compita e dalle riflessioni sulle prove Invalsi per il quinto anno della secondaria di secondo grado, si propongono alcuni punti critici per discutere sulle competenze in generale e su quelle letterarie in particolare: oggettività e soggettività; costruzione prove e griglie di valutazione; congruenza livelli di competenza e voti scolastici; relazioni con i colleghi delle altre discipline.

La cinematografia francese ha un particolare tocco nel trattare i temi della scuola e dell'educazione: film bellissimi¹ hanno formato negli anni un filone di ricerca sociale, economica, psicologica, oltre che specificamente educativa, facendo della scuola l'osservatorio privilegiato sui temi nazionali di integrazione, di convivenza, di rapporti tra classi sociali. In Italia, dopo il lontano *Diario di un maestro* di De Seta (1972, solo da poco uscito in DVD²), i film sulla scuola hanno per lo più giocato sull'ironia, sul grottesco, con poche eccezioni parziali, come in *La scuola* di Luchetti.³ E' un segnale dell'ignoranza e della scarsa considerazione di cui godono scuola e insegnanti, della presa d'atto che nella scuola nessuna azione possa modificare abitudini inveterate, che prevalga la rassegnazione e la frustrazione. Se nei film francesi si vedono scene in cui i docenti discutono dei problemi degli alunni, in cui si interrogano sul proprio operato, nei film italiani i professori parlano di sfuggita nei corridoi e il momento del consiglio di classe per lo scrutinio riporta un'immagine di fretta e superficialità, quasi una partita tra gli adulti che ha come posta i destini degli alunni.

Nel recente *Monsieur Lazhar*, franco-canadese, l'attenzione è catturata dalla discrepanza tra i moderni metodi di insegnamento, asettici e obiettivi, e le forme antiquate dell'improvvisato professore, che afferma la sua autorevolezza non solo con una disciplina d'altri tempi, ma soprattutto con un rapporto umano affettivo e coinvolgente. Il film fa riflettere su tutte le componenti che formano il rapporto tra docente e allievo, componenti che inevitabilmente entrano nel giudizio che il docente e l'allievo si assegnano reciprocamente. Ma è solo il docente che quel giudizio, sostenuto da 'fatti' obiettivi, trasforma in voti, pagelle, promozioni o bocciature.

Valutare le competenze è forse il compito più difficile della scuola. Veramente, la valutazione in generale è difficile e lo è soprattutto perché chi valuta (a scuola) è parte in causa, è emotivamente coinvolto e dall'eventuale fallimento dell'azione educativa-didattica-trasmissiva ricava una forte frustrazione.

E' difficile ammettere che abbiamo sbagliato, che non siamo riusciti a coinvolgere gli studenti, che non siamo riusciti a farli studiare: essere commissario interno all'esame di Stato è per me la peggior esperienza, almeno negli ultimi anni: mi vergogno per me stessa, e anche davanti ai colleghi che cercano di placare la mia ira, considerando che il male è comune. Ma appunto, io penso di non essere comune.

Un dato, che ci consola un po', è il fatto che forse i risultati da noi attesi non si possano vedere tutti subito, che per le nostre discipline ci voglia tempo e che i veri frutti emergeranno negli anni a venire. Di questa presunzione a volte abbiamo conferma da ex allievi che ci raggiungono con notizie di brillanti successi e con ringraziamenti postumi.

Non ci illudiamo però. Sono inganni del nostro ego che sa bene quale sia la verità.

¹ P. FALARDEAU, *Monsieur Lazhar*, Canada-Francia, 2011; J.-P. POZZI e P. BAROUGIER, *Ce n'est qu'un début*, Francia 2010; L. CANTET, *Entre les murs*, Francia 2008; N. PHILIBERT, *Être et avoir*, Francia 2002; F. TRUFFAUT, *L'argent de poche (Gli anni in tasca)*, Francia 1976.

² V. DE SETA, *Diario di un maestro*(1972), Feltrinelli, 2012.

³ Daniele Luchetti, *La scuola*, Italia 1995.

Nonostante abbia ben chiari questi aspetti dolenti della valutazione e del valutatore, o proprio perché li ho ben chiari, la sfida di Compità serve a rimettere in discussione tutta la pratica didattica e quindi la valutazione; o viceversa.

1. *Modello Invalsi*

Dall'anno prossimo le prove Invalsi verranno svolte anche dagli studenti dell'ultimo anno della secondaria di secondo grado, le quinte classi (ma con la riforma, ci saranno ancora quinte classi?) e il QDR⁴ ricalca quello del primo biennio, così come gli aspetti della lettura che vengono valutati sono gli stessi, anche se riferiti a testi più complessi. Un punto che ritengo negativo è la proposta, accanto a prove comuni, di prove differenziate per ordini di scuole, nonostante la valutazione non voglia indagare i saperi disciplinari, che rimangono oggetto dell'Esame di Stato: mi sembra una contraddizione.

Le prove Invalsi subiscono ogni anno forti critiche e allarmano docenti e alunni che vi si devono cimentare. E' comunque ormai una tipologia di prova che viene proposta dai manuali di letteratura, da libri appositi e, in modo più o meno consapevole, ha abituato i docenti a interrogarsi sulle competenze (in questo caso la competenza di lettura) e a modificare almeno in parte la loro didattica, salvo quando non istituiscono 'l'ora Invalsi'. Dall'uso delle modalità Invalsi per la lettura a una estensione della didattica per competenze c'è però una lunga strada da percorrere.

Infatti le maggiori difficoltà di costruzione di prova e di griglie di correzione emergono di fronte ai testi letterari e soprattutto rispetto agli aspetti interpretativi e di riflessione.

2. *Compità*

Il progetto Compità riprende gli aspetti e il sistema valutativo di Invalsi (e OCSE-PISA) scomponendolo in abilità/compiti e aspetti specifici della letteratura, e dilatandolo a comprendere tutti i descrittori dell'asse dei linguaggi, visivi e digitali compresi.

A questo aggiunge la stretta integrazione tra letteratura e competenze trasversali e di cittadinanza, che proprio la letteratura contribuisce a sviluppare.⁵

Una estrema sintesi di una competenza in ambito formativo è schematizzata (Fig. 1) da M. Castoldi, che ha utilizzato le categorie proposte nel *Quadro Europeo delle qualifiche e dei titoli*.⁶ Castoldi stesso avverte però che «occorre evidenziare alcune questioni aperte[...]che rendono problematico l'impiego del costrutto in ambito formativo.»⁷ Le questioni sono: 1. *analizzare* in termini rigorosi le componenti messe in gioco e le loro relazioni reciproche; 2. *identificare* gli attributi di una competenza in una determinata fascia d'età o livello scolastico (visione dinamica della competenza); 3. *generalizzare* un significato della competenza valido in una pluralità di contesti; 4. *delimitare* i significati delle competenze in rapporto ai diversi ambiti disciplinari, rispetto alla trasversalità propria della competenza. «Si tratta di azioni necessarie per impiegare il costrutto della competenza nella prassi progettuale, operativa e valutativa».⁸

Fig. 1. Una rappresentazione del costrutto della competenza in ambito formativo

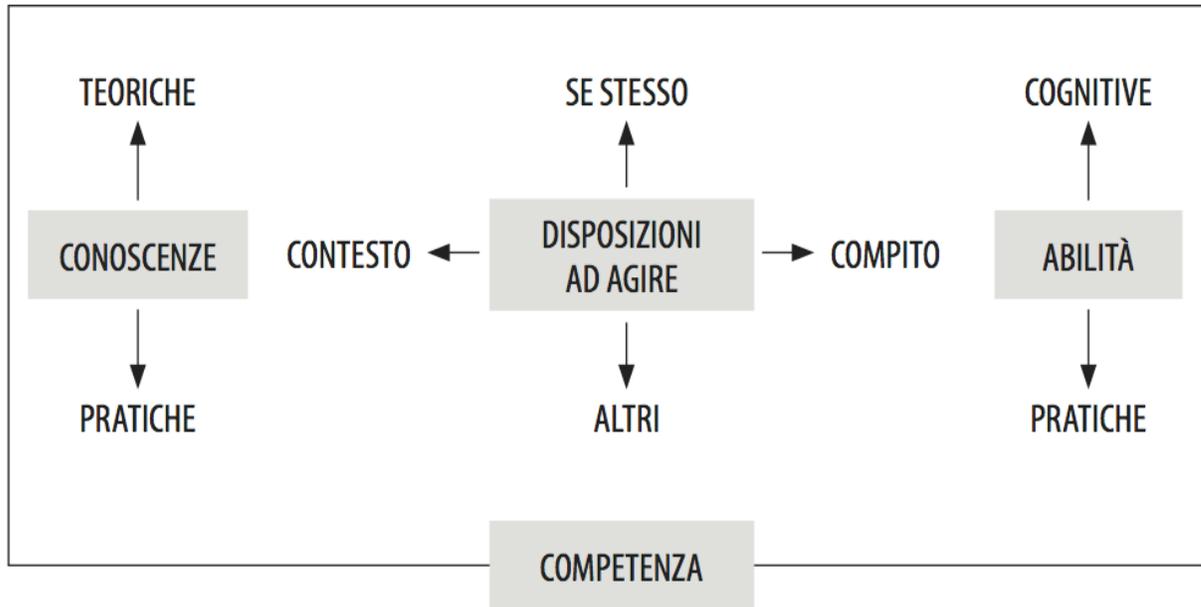
⁴ http://www.invalsi.it/snvpn2013/documenti/QDR/OdR_Italiano_V_superiore.pdf

⁵ C. SCLARANDIS, C. SPINGOLA, *La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze*, in *Per una letteratura delle competenze*, a cura di N. Tonelli, I quaderni della ricerca 06, Loescher in corso di stampa, pp. 36 e segg.

⁶ http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_it.pdf

⁷ M. CASTOLDI, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2011, p. 26

⁸ ID., p. 27.



M. Castoldi, *Progettare per competenze*, Carocci 2011, pag. 26

Se fin qui aderiamo con apprensione ma con fiducia alla prospettiva del cambiamento della nostra didattica, convinti della bontà della competenza, quando si tratta di passare all'operatività, si prova un senso di smarrimento. Infatti, per accertare la presenza di una competenza, è necessario tradurre gli schemi teorici, e le molte chiose, in attività didattiche scandite nel tempo, sgranate per compiti precisi, definite rispetto a livelli, limitate secondo le discipline, intersecate in senso pluridisciplinare e trasversale. Il libro di Castoldi è un'inesauribile miniera di esempi e schemi che propongono diverse metodologie didattiche, modelli progettuali, repertori di indicatori e griglie di livello, tutte utili ma nessuna applicabile in modo automatico. Ecco, anche l'insegnante deve cambiare del tutto il proprio modo di fare scuola, deve avere il coraggio di riflettere sul proprio ruolo e di tentare nuove vie. La didattica tradizionale, incentrata sulla trasmissione di contenuti, è

semplice e rassicurante per gli insegnanti: non mette in discussione in alcun modo la loro autorità conoscitiva, permette la reiterazione delle lezioni un anno dopo l'altro, non prevede negoziazione e confronto, riconduce la relazione a una pesante asimmetria conoscitiva, deresponsabilizza, riduce l'impegno in fase di programmazione, di preparazione della singola lezione, di valutazione.⁹

Nella didattica per competenze, la progettazione dovrebbe avere chiare le finalità da perseguire e quindi anche da valutare, ma la valutazione non può non tener conto dei processi e delle modificazioni che il progetto ha subito nell'interazione e nell'esecuzione degli alunni, della classe, dei gruppi.

Il lavoro dalla ricerca-azione per Compità ha messo in luce tutte le difficoltà della valutazione e del suo stretto legame con la metodologia didattica. Come rileva Armellini, la difficoltà di «tradurre con la necessaria concretezza in *descriptori graduati* ciò che uno studente deve *saper fare* in ambito letterario»¹⁰ è uno dei punti deboli proprio perché ritiene non utilizzabile per l'educazione

⁹ F. BATINI, *Insegnare per competenze*, I quaderni della Ricerca 02, Loescher, Torino 2013, pp. 54-55

¹⁰ G. ARMELLINI, *Letteratura "alla griglia": una ricetta difficile*, in *Per una letteratura delle competenze*, cit. p. 68.

letteraria il concetto stesso di *scala di descrittori*. Quello che Armellini suggerisce per lo sviluppo del progetto, cioè di conferire concretezza agli strumenti formalizzati, affiancandoli con raccolte di prove di verifica e di griglie di valutazione comparabili, è, credo, quello che abbiamo fatto o tentato di fare in questo primo anno.

3. Valutare tutto

La mole di lavoro, che la didattica per competenze implica, scoraggia l'insegnante anche se entusiasta e volenteroso. Non è solo pigrizia, è soprattutto quel nuovo modo di porsi con la classe e con i singoli studenti che affatica, rende incerti, che richiede una disponibilità umana incommensurabile in termini di ascolto, comprensione, buon umore, positività. Forse sono comunque da sempre le qualità fondamentali per un insegnante 'bravo', di quelli che si ricordano, che lasciano una traccia, anche se, nei miei ricordi, gli insegnanti che ho più amato e che mi hanno insegnato qualcosa erano scostanti e freddi, facevano lezioni chiare ma prive di emozioni, erano severi, sprezzanti a volte, ma di sicuro ho imparato da loro almeno un metodo.

Ma siamo ormai immersi nel mondo nuovo della globalizzazione, della precarietà, della crisi economica che non sembra voler finire, e le certezze, su cui i nostri antichi insegnanti basavano le loro nitide lezioni, si sono perse; d'altra parte abbiamo acquisito alla scuola un numero enorme di giovani che allora ne erano esclusi. E dobbiamo agire per non escluderli di nuovo.

Nella mia scuola abbiamo lavorato in 5 docenti, solo nelle classi terze, sulla competenza letteraria, cercando di tradurre in pratica il QdR e di costruire percorsi, prove comuni e verifiche collegate ai livelli. Sono emersi errori e questioni che dovremo affrontare quest'anno, e prioritariamente la resistenza di modelli di verifica e valutazione.

Esempio: verifica su un testo poetico non conosciuto di autore noto (Dante, Stilnovo). Abbiamo voluto indagare tutti gli aspetti e tutti i compiti previsti dagli indicatori di Compità.

Risultato:

- la prova è troppo ampia, con una parte (riappropriazione e valutazione) non chiaramente valutabile per la presenza di domande aperte che richiedevano una risposta personale e motivata, anche se si è stilata una correzione particolareggiata (un po' su modello Invalsi)
- la prova è nella prima parte molto tradizionale (analisi del testo)
- la tabella (fig. 2) di attribuzione dei punteggi dovrebbe servire per individuare un punteggio medio e per vedere quali siano i punti di debolezza della classe o dei singoli studenti. Non siamo riusciti a stabilire il livello di sufficienza.
- Ancora più difficile è stato, soprattutto per alcune di noi, passare dai punteggi ai livelli di competenza: abbiamo utilizzato una prima griglia per descrittori/livelli (fig. 3) e poi l'abbiamo applicata alle domande, che erano già ordinate secondo i descrittori. (fig. 4) (riporto solo le tabelle e valutazioni della prima parte, quelle più obiettive)

Fig. 2 Tabella di attribuzione punteggi

ITIS VITTORIO EMANUELE III PALERMO CLASSE 3 SEZ B Inf. Data 7/03/13																				
	NOME E COGNOME	T	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	Anton Jemidan	31	1	2	1	2	3	2	2	1	3	3	4	2	2	2	1			
2	Bellavista Benedetto	29	1	2	3	0	3	2	1	3	2	1	3	2	2	2	2			
3	Benigno Giuseppe	21	0	2	1	0	4	1	1	4	0	1	1	2	1	2	1			
4	Buoncuore Antonio																			
5	Cannalella Andrea	29	2	2	2	2	1	2	0	2	4	2	2	2	2	2	2			
6	Caruso Alessandro	16	1	0	1	0	1	2	1	2	1	1	0	2	2	1	1			
7	Cilluffo Paola	23	1	2	3	1	2	2	2	0	2	3	1	1	1	0	2			
8	Corso Fabio	35	2	3	2	3	3	3	2	2	2	3	3	1	3	1	2			
9	Fazio Giuseppe	26	1	2	3	1	2	2	2	3	3	2	2	0	1	2	0			
10	Gammino Manuel	38	2	4	2	3	3	3	1	3	4	2	2	2	3	2	2			
11	Geraci Giuseppe	28	1	2	2	0	1	2	2	3	2	1	2	3	3	2	2			
12	Guagliardo Giuseppe																			
13	Macaluso Roberto	34	2	2	3	3	1	4	3	1	2	2	1	3	3	2	2			
14	Matranga Silvia	35	1	2	2	1	4	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3			
15	Passavanti Giuseppe	20	2	0	1	1	3	2	1	2	2	1	2	2	0	0	1			
16	Ricotta Pietro	29	1	2	2	0	2	3	1	3	2	2	2	2	2	3	2			
17	Sales Jepherson	15	1	0	1	0	3	2	0	0	2	1	2	2	0	1	0			
18	Sanfilippo Alfredo	27	1	0	2	3	2	2	1	2	3	2	2	1	3	2	1			
19	Savala Ruggero																			
20	Siragusa Alessio	42	4	4	2	3	3	4	2	3	4	2	2	1	3	2	3			
21	Sutera Gabriele	53	3	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3			
22	Urso Gabriele	32	1	3	2	3	3	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2			
23	Vittoria Alberto	28	1	3	1	2	3	2	1	2	3	1	1	2	2	2	2			
24	Lo Giudice	20	1	3	2	1	2	2	2	1	4	2	0	0	0	0	0			

Descrittori	Livello 1	Livello 2	Livello 3	Livello 4
a. j.significato parole/ scarto	definisce alcuni termini in modo inadeguato	Definisce alcuni termini in modo adeguato	Definisce con imprecisioni tutti i termini	Definisce tutti i termini precisamente
b. struttura	Riconosce solo il	Riconosce il	Riconosce il	Riconosce e descrive

logica periodo	sonetto, ma non lo descrive	sonetto, ne descrive una parte	sonetto e ne descrive tutte le parti con imprecisioni	con precisione il testo
c. forme ritmico-metriche	Non risponde	Risponde in modo limitato	Risponde correttamente, ma senza esempi	Risponde correttamente con esempi
d. figure retoriche	Non individua alcuna figura retorica	Individua una figura retorica senza nominarla	Individua le figure retoriche e le descrive con imprecisioni	Individua e descrive precisamente le figure retoriche.
e. Attori della scena/azioni	Individua solo alcuni personaggi e azioni	Individua i personaggi ma non assegna correttamente le azioni	Individua i personaggi e le azioni in modo incompleto	Individua personaggi e azioni completamente
f. Spazi/tempi	Non risponde	Risponde in modo impreciso		Risponde con completezza
g. Opera di appartenenza	Individua solo l'opera	Riconosce l'opera e indica la data	Riconosce l'opera e ne dà una descrizione	Riconosce l'opera, la data e ne dà una precisa descrizione.
h. ambiti di significato	Trascrive solo 2 termini	Trascrive 4 termini	Trascrive 6 termini	Trascrive tutti i termini
i. Comprensione temi	Collega solo alcune parti	Collega la metà delle parti con imprecisioni	Collega quasi tutte le parti correttamente	Collega tutte le parti correttamente
j. Interpretazione parziale	Riporta solo 1 aspetto	Riporta più aspetti, senza spiegare	Riporta diversi aspetti, motivandoli	Riporta tutti gli aspetti, motivandoli

Fig. 3. Descrittori delle domande/livelli

Fig. 4. Griglia di valutazione in livelli

Domande	Livello 1	Livello 2	Livello 3	Livello 4
1	definisce alcuni termini in modo inadeguato	Definisce alcuni termini in modo adeguato	Definisce tutti i termini con imprecisioni	Definisce tutti i termini precisamente
2	Non risponde	Risponde in modo limitato	Risponde correttamente, ma senza esempi	Risponde correttamente con esempi
3	Riconosce solo il sonetto, ma non lo descrive	Riconosce il sonetto, ne descrive una parte	Riconosce il sonetto e ne descrive con imprecisioni tutte le parti	Riconosce e descrive con precisione il testo
4	Non individua alcuna figura retorica	Individua una figura retorica senza nominarla	Individua una figura retorica e la descrive con imprecisioni	Individua e descrive precisamente la figura retorica.
5	Individua solo alcuni personaggi e azioni	Individua i personaggi ma non assegna correttamente le azioni	Individua i personaggi e le azioni in modo incompleto	Individua personaggi e azioni completamente
6	Non risponde	Risponde in modo impreciso		Risponde con completezza
7	Individua solo l'opera	Riconosce l'opera e indica la data	Riconosce l'opera e ne dà una descrizione	Riconosce l'opera, la data e ne dà una precisa descrizione.
8	Trascrive solo 2 termini	Trascrive 4 termini	Trascrive 6 termini	Trascrive tutti i termini
9	Collega solo alcune parti	Collega la metà delle parti con imprecisioni	Collega quasi tutte le parti correttamente	Collega tutte le parti correttamente
10	Riporta solo 1 aspetto	Riporta più aspetti, senza spiegare	Riporta diversi aspetti, motivandoli	Riporta tutti gli aspetti, motivandoli

Conclusioni di questa prima esperienza: preparare tutto il compito seguendo gli aspetti e i compiti del QdR, redigere una correzione precisa per raccogliere i punteggi nella tabella, è stato relativamente facile perché già operiamo in questo modo da tempo; difficile è stato trasformare i punteggi non in voti, ma in livelli. Nella tabella che abbiamo usato, secondo le mie intenzioni, il livello 1. di competenza corrisponde, anche se con molti limiti, a una competenza acquisita e utilizzata, mentre per alcune colleghe è prevalsa la logica del voto e del concetto di sufficienza. Il mio punto di vista si fa forza degli esempi che Castoldi ci ha illustrato al seminario di Tivoli dello scorso ottobre (fig. 5), dove la competenza complessiva risulta dalla media dei risultati dei compiti svolti durante la prova.

Fig. 5. Castoldi, Seminario Compita, Tivoli 25/10/2012

DALL' ANALISI DELLA COMPETENZA AL GIUDIZIO				
DIMENSIONI	LIVELLO PARZIALE	LIVELLO BASE	LIV. INTERMEDIO	LIV. AVANZATO
Identificazione della intenzionalità comunicativa	Deve essere invitato a tenere conto del destinatario	Se sollecitato, tiene conto del destinatario.	Tiene conto di scopo e destinatario	Adatta la sua scrittura allo scopo e al destinatario
Ideazione del testo	Su richiesta utilizza uno schema di pianificazione	Dato uno schema pianifica, a grandi linee, il testo.	Dato uno schema elabora un piano del testo	Elabora autonomamente un piano del testo
Elaborazione del testo	Elabora una bozza di testo prendendo spunto dal piano	Elabora una bozza di testo tenendo conto del piano.	Elabora una bozza di testo coerente con il piano	Sviluppa il testo in base al piano iniziale
Revisione	Su richiesta rilegge il suo testo	Fa qualche correzione alla bozza del testo.	Rivede il testo in relazione al piano	Rivede il testo in relazione al piano e il piano in relazione al testo
Motivazione	Su richiesta fornisce un contributo	Fornisce qualche contributo al lavoro attivo	Dà un contributo di materiale e proposte	Si mostra propositivo e fornisce contributi originali
GIUDIZIO COMPLESSIVO: 6				

Dopo questa prima e accidentata prova comune, abbiamo intrapreso una successiva fase, in cui abbiamo modificato la nostra azione didattica per coinvolgere più attivamente gli alunni. Le colleghe hanno assunto il tema dell'amore e hanno sviluppato percorsi multimediali, che hanno dato come prodotti finali un filmato, delle presentazioni in pp, e riscritture di poesie. Per la valutazione, sono state applicate le stesse tabelle che ho qui riportato, anche se non per tutti gli aspetti.

Io ho tentato strade diverse, per almeno tre motivi:

- ho voluto provare a superare la valutazione in voti, che risultava inadeguata a dar conto del lavoro complesso che ho richiesto agli alunni;
- ero sempre più a disagio nelle situazioni di didattica frontale e volevo "mettere gli studenti al centro"
- volevo che le potenzialità degli studenti bravi emergessero e che anche gli studenti più fragili trovassero un ruolo soddisfacente nella classe.

4. *Ce n'est qu'un début*

La scelta didattica e di metodo è stata il lavoro di gruppo, che avevo utilizzato in parte nel primo quadrimestre e con la quale avevo già ipotizzato lo sviluppo di un percorso su Boccaccio attraverso la sceneggiatura¹¹. L'impostazione del lavoro dei gruppi ha presentato problemi di tipo logistico (mancanza di laboratori con computer, aule piccole, difficoltà di ottenere un'aula per

¹¹ P. LIBERALE, *La competenza letteraria attraverso la sceneggiatura*, in *Per una letteratura delle competenze*, cit. pp.115-120.

proiezioni e altre miserie nell'organizzazione della scuola) e problemi di relazione con e tra gli studenti. Ma ciò nonostante i gruppi si sono appassionati al lavoro proposto, che ha avuto diverse fasi:

- a. lettura, analisi e comprensione di alcune novelle di Boccaccio;
- b. visione di alcuni episodi del film *Decameron* di Pasolini; verifica su testo non noto¹² (Giotto e Messer Forese da Rabatta, *Decameron*, VI, 5; fig. 6);
- c. formazione dei gruppi (quasi tutti per libera scelta degli studenti, motivata anche da provenienze da paesi);
- d. scelta all'interno dei gruppi di una novella da sceneggiare e di una forma di rappresentazione;
- e. lavoro di sceneggiatura e adattamento alla forma scelta (tutti hanno optato per un breve filmato) (fig. 7)
- f. attribuzione di ruoli all'interno dei gruppi;
- g. realizzazione dei filmati;
- h. presentazione dei filmati alla classe e discussione;
- i. presentazione finale alle classi coinvolte nel progetto *Compita*. (fig. 8);
- j. consegna dei diari di bordo; questionario di autovalutazione.

Per ciascuna di queste fasi, oltre a uno spazio nel normale orario di lezione per fare il punto, ho sfruttato una mail della classe per le revisioni in corso d'opera, le richieste di modifiche o di correzioni, per i suggerimenti; ho utilizzato griglie di osservazione e valutazione, già strutturate per livelli, e un questionario di autovalutazione dei singoli e dei gruppi, condividendo ogni passo 'valutativo' con gli studenti, e anche modificando le mie valutazioni a seguito di loro obiezioni motivate. Alcune cose, in effetti, mi erano sfuggite, soprattutto rispetto a quei filmati che sono stati consegnati in ritardo.

Le tabelle di valutazione della sceneggiatura e dei prodotti (filmati) le ho strutturate secondo una corrispondenza di attività/compiti e livelli che avevo già elaborato e di cui si sono servite alcune colleghe per valutare gli elaborati finali della classe. (fig. 9)

¹² Riporto qui le domande della prova:

- A.
 1. Il racconto di Panfilo è diviso in due parti: identificale e sintetizzane il contenuto.
 2. Quali sono gli argomenti della prima parte? Qual è il punto di vista? Perché è così ampia?
 3. Dividi in sequenze la novella vera e propria. (tempi, luoghi, personaggi)
 4. Quali sono i pregi dei due personaggi?
 5. In che cosa consiste il "motto di spirito"?
 6. Spiega la metafora della frase conclusiva della novella
- B. Con quale altra novella da te letta si può confrontare questa? Perché?
- C. Come viene riproposta la novella e la figura di Giotto nel film *Decameron* di Pasolini?

INDICATORI	LIVELLO 1	LIVELLO 2	LIVELLO 3	LIVELLO 4
Conoscenze: coordinate spazio-temporali	Distingue le macro-sequenze ma non le micro sequenze	Distingue macro e micro sequenze in modo impreciso	Distingue macro e micro sequenze in modo corretto ma non completo	Distingue macro e micro sequenze in modo corretto e completo
Conoscenze: temi	Individua solo un tema noto	Individua i temi noti e nuovi senza spiegarli	Individua i temi e li spiega parzialmente	Individua tutti i temi e li spiega esaurientemente.
Comprensione: Riassumere	Riassume in modo impreciso	Riassume correttamente, ma in modo superficiale.	Riassume con precisione, ma con lessico limitato	Riassume precisamente e con lessico appropriato
Comprensione: caratteristiche positive dei personaggi	Coglie superficialmente le più evidenti caratteristiche	Coglie le caratteristiche ma confonde pregi e difetti	Coglie gran parte dei pregi	Coglie con precisione tutte le caratteristiche positive
Comprensione: figure retoriche	Individua la metafora ma non la spiega	Individua la metafora e la spiega in modo improprio	Individua la metafora e la spiega parzialmente	Individua e spiega correttamente la metafora.
Comprensione: significato complessivo	Individua il punto cruciale della novella senza spiegarlo	Individua il punto cruciale e lo spiega senza riferimenti testuali o extratestuali	Individua il punto cruciale e lo spiega con riferimenti testuali	Individua il punto cruciale e lo spiega esaurientemente
Riappropriazione: collegamenti con l'opera	Individua il collegamento più evidente	Individua il collegamento e la citazione nel testo	Individua il collegamento e ne dà spiegazione	Individua il collegamento e inquadra il testo correttamente
Riappropriazione: confronto intersemiotico	Individua la principale differenza	Descrive alcuni aspetti dell'uso nel film	Descrive gli aspetti dell'uso nel film e ne dà una spiegazione	Descrive precisamente gli aspetti della transcodifica e ne dà una spiegazione completa.
Valutazione: motivazioni	Individua i punti di vista	Collega punti di vista e parti diverse del testo	Coglie le intenzioni dell'autore ma non le motiva	Coglie le intenzioni dell'autore e le motiva con riferimenti anche ad altri testi.

Fig. 6. Schema dei livelli per Boccaccio, Giotto (Testo non noto di autore noto)

N	Cognome Nome									
	Gruppo n.	Personaggi	Luoghi/tempi	Messaggio	Dialoghi	Didascalie	Contesto	Diario di b.	Valutazione Totale	

Fig. 7. Valutazione sceneggiatura

Fig. 8. Valutazione prodotti Boccaccio – filmati

N	Cognome Nome									
	Gruppo n.	personaggi	Luoghi/tempi	montaggio	Dialoghi	sonoro	coerenza	originalità	Valutazione Totale	

Fig. 9. Valutazione del testo sceneggiato

Elementi	insufficiente	sufficiente	medio	alto
I personaggi sono caratterizzati	Non ci sono caratterizzazioni o solo minime	I personaggi sono definiti solo per alcuni aspetti	I personaggi sono caratterizzati in modo coerente	I personaggi rispettano le caratteristiche del testo di partenza e sono delineati con coerenza
Luoghi/tempi scene	Non sono definiti luoghi e tempi	Tempi e luoghi rispettano il testo di partenza, ma non sono caratterizzati	Tempi e luoghi sono caratterizzati e coerenti col testo base	Tempi e luoghi sono coerenti e caratterizzati; le aggiunte sono coerenti.
Punti nodali/ messaggio	Non sono presenti	Sono presenti ma non evidenziati	Sono sottolineati da azioni sceniche	Sono evidenziati in diversi modi, coerentemente inseriti nelle scene
Dialoghi	Poco presenti	Limitati, ma coerenti col testo	Risolvono gran parte del testo	Risolvono gran parte del testo e ne sviluppano le potenzialità
Didascalie	Poche, incoerenti	Coerenti, essenziali	Precise, esaustive	Precise, esaustive, colgono aspetti del testo
Contesto	Ignorato	Essenziale	Soluzioni semplici ma coerenti	Soluzioni coerenti e originali

Aspetti didattici positivi emersi dal lavoro:

- a. tutti gli studenti si sono sentiti coinvolti e sono stati 'recuperati' alla classe e al lavoro comune anche quelli, a volte molto bravi ma distaccati, assenti, deresponsabilizzati, che avevano espresso scetticismo.
- b. sono stati valorizzati studenti che non erano certo brillanti, ma che hanno trovato un ruolo all'interno del gruppo (attori, registi, montatori...) e hanno utilizzato competenze di vario tipo.
- c. la modalità del lavoro di gruppo e la fiducia in se stessi ha motivato alcuni studenti a cimentarsi anche in altri ambiti da me proposti come 'compiti per casa': scrivere poesie, dato un modello; commentare una foto di un fotografo siciliano a loro scelta; leggere un libro e prepararsi all'incontro con la scrittrice; questi compiti non sono stati svolti da tutti, e hanno richiesto da parte mia una continua revisione attraverso la mail della classe, così che tutti potessero vedere i lavori dei compagni. La condivisione ha avuto anche qualche momento frontale, quando abbiamo avuto accesso all'aula multimediale e questo ha favorito l'emulazione positiva.
- d. almeno due filmati erano belli, originali, interessanti per le soluzioni trovate.

Aspetti negativi:

- a. I tempi e gli spazi scolastici risultano insufficienti per seguire i gruppi e i singoli;
- b. Alcuni alunni e/o gruppi hanno concentrato quasi tutte le energie sulla realizzazione del filmato, trascurando altri compiti assegnati, come ad esempio il diario di bordo;
- c. la scelta di tutti i gruppi della trasposizione della novella in filmato è dipesa, credo, da una maggior duttilità del mezzo e da una idea di facilità derivata dalla frequentazione di *youtube*, ma anche dal mio 'errore' di far loro vedere il film di Pasolini come modello di transcodifica.

5. Conclusioni provvisorie

Federico Batini conclude il suo *Insegnare per competenze* con 3 istruttivi brevi capitoli, ai quali rimando per la chiarezza e la precisione,¹³ riportando qui solo alcuni punti che sono quelli emersi dalla nostra esperienza.

a. A partire dalla assunzione che la valutazione debba procedere in parallelo con la didattica ed essere non un momento conclusivo, ma uno strumento per negoziare e rinegoziare obiettivi e metodi, si sente la necessità di trovare una mediazione tra valutazione oggettiva e valutazione 'formativa' che comprende aspetti diversi. Se da un lato le prove strutturate di tipo quantitativo hanno dimostrato la loro limitata fondatezza, anche le prove 'qualitative' presentano delle debolezze che possono essere corrette sia da annotazioni sistematiche sui processi (diari di bordo, griglie di osservazione, questionari di autovalutazione...), sia dall'utilizzo di una pluralità di metodi di valutazione, i cui dati si integrino.

b. La riflessività attraverso l'autovalutazione è indispensabile per raggiungere la competenza in termini di sapere, saper fare, saper essere: la narrazione di sé e della propria esperienza porta alla consapevolezza critica, al confronto con altri punti di vista, alla concettualizzazione.

c. La valutazione deve essere centrata soprattutto sulla promozione dell'apprendimento e deve fornire feedback positivi anche quando i risultati di una verifica siano poco soddisfacenti: importante è mantenere il clima relazionale favorevole all'apprendimento.

d. Se l'apprendimento è il frutto non solo del lavoro individuale ma del contesto di classe e dei metodi didattici, dell'interazione tra studenti in classe e/o nei gruppi, anche la valutazione dovrà rivolgersi alle interazioni tra studenti e alla produzione cooperativa.

Un punto, secondo me, di discussione è l'asserzione di Batini che «non vi sono contenuti, nozioni, saperi irrinunciabili se non quelli utili ai soggetti per sviluppare le proprie competenze».

¹³ F. BATINI, *Insegnare per competenze*, cit. pp. 57-71

Il progetto Compità si propone anche di individuare una sorta di canone di opere irrinunciabili e comunque ambisce a stilare dei paradigmi di apprendimento della lingua e della letteratura che contemplano conoscenze e contenuti disciplinari almeno in parte obbligati.

Accenno solo all'esito scolastico della sperimentazione di quest'anno: quasi tutti gli allievi delle classi interessate sono stati promossi e quasi nessuno ha avuto debiti in italiano; ci siamo accorti che è molto difficile svolgere una didattica più tradizionale dopo aver sperimentato rapporti diversi con le classi (e quindi abbiamo modificato la nostra didattica anche nelle classi non coinvolte); gli studenti sentono la differenza dei metodi e devono adattarsi (mimetizzarsi) con docenti di altre discipline; alcuni docenti del CdC sono stati stimolati a collaborare (es. lingua straniera, informatica), mentre altri continuano a computare voti medie e mezzi punti.

Mi rimane qualche scrupolo: il regista del miglior filmato non ha studiato niente durante tutto l'anno (ed è stato promosso); il già ripetente filippino, che ha lavorato al filmato ma ha fatto moltissime assenze perché seguiva un corso regionale che forse è retribuito, è stato bocciato (non per i miei voti) e forse l'abbiamo perso; la studentessa che aveva conquistato sicurezza e che ha lavorato al suo massimo, è stata rimandata in 2 materie, con il proposito dei colleghi di bocciarla l'anno prossimo. Ecco, la valutazione.

Un consiglio: proiettare *Diario di un maestro* come corso di aggiornamento per insegnanti. Quasi tutti i problemi che abbiamo con il nostro mestiere e con i ragazzi, con la burocrazia scolastica e la visione di alcuni colleghi, sono già quelli del 1972, anzi del 1968, anno di uscita del libro *Un anno a Pietralata*¹⁴ di Albino Bernardini e non a caso coevo della *Lettera a una professoressa* della scuola di Barbiana.¹⁵

¹⁴ A. BERNARDINI, *Un anno a Pietralata*, La Nuova Italia, 1968. Con una nuova prefazione di T. De Mauro è ora in rete: http://www.sardegnaicultura.it/documenti/7_49_20060420154110.pdf

¹⁵ Segnalo un bel video: http://www.youtube.com/watch?v=7t_IChyHUhc