

Come costruire apprendimenti profondi con una didattica che, non abbassando la qualità, aumenti il numero di studenti che raggiungono gli obiettivi minimi

Per avviare una riflessione sull'importanza della didattica nella costruzione di un apprendimento significativo
di Paolo Scorzoni

1. Fornire Feedback all'insegnante (facendo domande)

Perché la didattica sta diventando fondamentale nella scuola di oggi?

Perché, in una scuola che deve porsi l'obiettivo di diminuire gli abbandoni senza diminuire il livello in uscita diventa di vitale importanza lavorare sul MODO in cui le discipline vengono insegnate.

Qual è la prima differenza tra uno studente produttivo e uno studente destinato all'insuccesso scolastico?

Il primo fa domande, il secondo no.

Facendo domande il primo raggiunge due obiettivi:

- chiarezza sui propri dubbi
- fornisce un feedback all'insegnante sul suo livello di apprendimento.

L'insegnante infatti dopo una domanda riadatta la propria spiegazione ripartendo dal livello dello studente che gliel'ha posta.

Uno dei problemi che noi insegnanti paleiamo durante i consigli di classe e nel corso degli incontri scuola-famiglia è proprio questo: GLI STUDENTI NON FANNO DOMANDE.

E, a lungo andare, chi non pone domande a fine anno si ritrova con un debito o con una bocciatura.

Ma è davvero impossibile indurre gli studenti a porre queste benedette domande?

È proprio qui che la metodologia e la didattica ci possono aiutare.

Se non pensiamo che il porre domande sia una responsabilità esclusiva dei nostri alunni;

se cominciamo a riflettere su come, all'interno delle nostre lezioni, si possano introdurre dei momenti specifici che costringano i nostri ragazzi a cimentarsi con questa modalità di relazione con il prof. e la disciplina, stiamo aumentando di molto le possibilità dei nostri studenti di apprendere e di arrivare, da soli, ai livelli richiesti dalla nostra lezione e dalla nostra disciplina.

COME

Un modo per costringere un interlocutore a fare domande è quello di fornirgli un micro-compito che, per essere portato a termine, abbia bisogno delle informazioni contenute nella lezione che si intende realizzare.

"Tra mezz'ora dovrete produrre un breve testo che spieghi quanto verrà detto durante la spiegazione ai vostri compagni della classe parallela. Per realizzarlo potrete utilizzare solo le informazioni contenute nella mia lezione. Al termine ritirerò cinque delle vostre produzioni, scegliendole a caso all'interno della classe e le valuterò sulla base della rubrica di valutazione che abbiamo condiviso la scorsa volta".

Uno stimolo di questo tipo fornito all'inizio della spiegazione, anche quella più tradizionale, attiva un processo di condivisione delle responsabilità dell'apprendimento; "non è più solamente l'insegnante il responsabile del mio apprendimento, anche io devo fare la mia parte". "Io ho bisogno di capire adesso, subito, non oggi pomeriggio o tra un mese quando comincerò a studiare per l'interrogazione. E subito ho bisogno di raccogliere più informazioni possibili. Devo prendere appunti e devo fare domande". Ecco cosa cominciano a pensare gli studenti.



È vero, c'è qualcosa da fare prima. Bisogna condividere con la classe i criteri di qualità di quel prodotto finale (in questo caso quantità di informazioni inserite, correttezza delle informazioni, ma anche correttezza espositiva e quantità di esempi adatti ai destinatari...), ma una volta fatto questo lavoro, ad inizio anno da parte di un insegnante, può essere sfruttato da tutti i colleghi del consiglio di classe.

EFFETTI

Gli studenti, stimolati in questo modo, non solo faranno più domande nel corso della spiegazione, ma ne faranno tantissime anche durante la realizzazione del loro prodotto. Interagiranno con il prof. e con i loro compagni ogni volta che si troveranno in difficoltà e, in questo modo, si chiariranno ulteriormente le idee.

Se con una lezione frontale tradizionale avrei perso lungo il cammino almeno il 30% della classe con lezioni di questo tipo, ripetute costantemente nel corso dell'anno, non perdo per strada nessuno; sì, ci saranno i più dotati che sapranno andare anche oltre le intenzioni del loro insegnante, ma i meno dotati riusciranno a raggiungere almeno gli obiettivi minimi prefissati.

2. Lavorare sui modelli

Nella prima parte di questo articolo si è detto che il micro-compito realizzato degli studenti deve essere valutato sulla base di una **rubrica di valutazione** condivisa con la classe. Ma come si arriva a costruire questa rubrica di valutazione? Il percorso deve essere rigoroso e preciso, per consentire anche agli alunni meno dotati o meno motivati di arrivare a maturare una competenza di valutazione e di autovalutazione e per mettere i più autonomi nelle condizioni di ragionare sulla efficacia di azioni che già mettono in atto in modo inconsapevole.

COME

Ogni volta che si introduce un compito o un micro-compito nuovo è opportuno proporre degli esempi concreti di quel compito (àncore, exemplar, modelli).

Se chiedo di realizzare una presentazione digitale porterò ai miei studenti almeno tre presentazioni digitali; lo stesso devo fare con le poesie, con le relazioni scientifiche, con i disegni tecnici. Possono diventare micro-compiti e quindi modelli, anche momenti importanti intermedi come la **progettazione** (lo storyboard di una presentazione digitale fatto a matita, il progetto per punti di una relazione scientifica, le fasi preparatorie di un disegno tecnico), la **rielaborazione**, la **correzione**.

I tre modelli proposti non devono essere perfetti, possono invece essere ad un livello di qualità differente.

A questo punto si chiede agli studenti di identificare, prima individualmente e poi in piccoli gruppi, i criteri di qualità che stanno alla base dei prodotti proposti loro e analizzati.

[E qui è opportuno specificare quello che deve essere il lavoro preliminare dell'insegnante:

- a. deve aver identificato con i colleghi del suo dipartimento la relazione che ci deve essere tra il compito che si intende proporre e le conoscenze, abilità e competenze che si intendono sviluppare grazie ad esso;*
- b. deve aver identificato con i colleghi del suo dipartimento i criteri di qualità del compito che ha intenzione di proporre alla classe;*
- c. deve aver trovato **modelli** utili per favorire una discussione in classe che faccia emergere quei criteri.*

Se uno dei criteri di una presentazione digitale è utilizzare caratteri sufficientemente grandi da essere letti anche dall'ultima fila dell'aula, e poi presentiamo tutti materiali con caratteri formato 10 o 11, è difficile che gli studenti da soli facciano poi emergere quel criterio.]

Che caratteristiche devono avere i tuoi appunti per esserti utili nello studio? Che caratteristiche deve avere la tua relazione per essere interessante e utile ad un tuo compagno della classe parallela? Che caratteristiche deve avere la tua presentazione digitale? Ricavale dagli esempi che ti vengono proposti, discutine con i compagni e al termine proponi al prof. le tue conclusioni.



L'insegnante poi confronta le conclusioni della classe con quelle da lui raggiunte con i colleghi e, orientando il dialogo, fa emergere ciò che eventualmente non è stato colto. A questo punto, le conclusioni definitive diventeranno gli indicatori della rubrica di valutazione di quel compito specifico.

Gli studenti a questo punto non solo sanno cosa devono fare ma anche come lo devono fare.

EFFETTI

Conoscere il cosa e il come, non perché gliel'ha detto il professore, ma perché ci sono arrivati da soli (per quanto il procedimento sia stato progettato del prof.) aiuta i ragazzi (anche quelli più in difficoltà) ad interiorizzare procedure, obiettivi e criteri di qualità. Consente a tutti di avvicinarsi al modello migliore analizzato e rende praticamente impossibile la realizzazione di prodotti lontani da quelli che possono essere considerati gli obiettivi minimi pensati per quella disciplina, per quel prodotto, per quella classe.

Se io dico ad un gruppo di ragazzi CAMMINATE, potrà accadere anche che si disperdano in direzioni diverse ed opposte; se invece li invito a raggiungere un preciso rifugio alpino, tutti cominceranno a muoversi nella direzione prevista, ognuno con la sua velocità, ma certamente ognuno sarà nelle condizioni di dare il massimo delle proprie possibilità.

3. Fornire feedback ai compagni

Dopo aver costruito un ambiente di apprendimento all'interno del quale gli studenti vengono messi nella condizione di **fare domande** e di identificare i **criteri di qualità** del compito che devono svolgere, si arriva ad una fase in cui può diventare fecondo per il loro apprendimento attivare una serie di momenti in cui si forniscono consigli di miglioramento a vicenda, quella che gli esperti chiamano la fase del **fornire feedback** ad uno o più compagni.

David Nicol in numerose pubblicazioni (una di esse è nella bibliografia che verrà inserita al termine del quarto contributo) parla di feedback formativo e generativo. Cosa ha identificato Nicol con le sue ricerche? Che uno studente, se guidato da buoni modelli (exemplar) e da buone rubriche di valutazione, apprende in modo più profondo fornendo un feedback derivante dall'analisi del lavoro di uno o più compagni, di quanto non riuscirebbe a fare ricevendo feedback dall'insegnante.

Non è che l'insegnante deve smettere di lavorare, ma deve orientare la propria attività e i propri sforzi in direzioni diverse da quelle definite dal copione spiegazione-domande-rinforzo. Come già accennato l'insegnante deve cercare *Modelli*, portare la classe a costruire *Rubriche*, mette gli studenti nelle condizioni di ritenere vantaggioso il *Collaborare*.

COME

Facciamo un esempio concreto.

Se la classe ha come compito finale quello di *scrivere una storia di bullismo con focalizzazione interna variabile*, l'insegnante, dopo aver fatto leggere dei testi modello e aver fatto estrapolare i criteri di qualità di quei testi che verranno riportati come indicatori sulla rubrica di valutazione, dopo aver anche definito con la classe i descrittori della rubrica, può a questo punto chiedere ai suoi studenti di esercitarsi scrivendo una pagina di quel testo. Al termine ognuno dovrà fornire consigli a tre compagni sulla base di quanto contenuto nella rubrica costruita assieme.

Esistono molte piattaforme che facilitano queste operazioni e che mantengono addirittura anonimo l'autore della prova che



deve essere corretta (questo per evitare il cosiddetto effetto *Pigmalione*). Quella usata dal sottoscritto è [Peergrade.io](https://www.peergrade.io) e consente anche di inserire, a fianco dei testi che compaiono sullo schermo del correttore, anche delle mini rubriche con i criteri che devono essere considerati. La piattaforma è in grado anche di valutare la qualità del contributo fornito da ciascuno.

Dopo aver fornito feedback ogni membro della classe deve essere invitato a migliorare il proprio testo sulla base delle nuove idee emerse mentre venivano dati consigli ai compagni.

EFFETTI

I risultati che ho avuto modo di osservare sono di considerevole importanza. Studenti che nella fase individuale avevano scritto una sola riga, dopo aver dato consigli a tre compagni sono arrivati a produrne quindici di buona qualità. Cosa significa? Che quello studente, se non avesse lavorato con questa modalità, nella verifica finale avrebbe scritto una sola riga e avrebbe preso 3 o 4. In questo modo, non sono arrivato a dargli 6 perché ho abbassato i miei livelli di tolleranza ma perché lavorando in classe in modo diverso non si è perso per strada ed è riuscito a raggiungere i livelli minimi previsti per quella classe, per quella prova e per quella disciplina.

4. Quali tipologie di compito

Come avremo già compreso tutto gira attorno ad un compito da svolgere.

Si fanno domande, si forniscono feedback, si costruiscono rubriche di valutazione; tutto in relazione ad un prodotto che deve essere realizzato. Un compito che deve essere complesso e significativo per la disciplina, per l'insegnante e per lo studente.

Wiggins e McTighe (2004) ci vengono in aiuto

dicendoci che può essere utile proporre compiti che chiedano agli studenti di **spiegare, interpretare, applicare, avere prospettiva, empatizzare, manifestare autoconoscenza.**

Posso chiedere di **ripetere a pappagallo** ciò che hanno appreso oppure, per essere più efficace, posso chiedere di trovare le parole giuste per **spiegare** e far comprendere quanto appreso al loro compagno assente. Il ragionamento messo in gioco è completamente diverso e diverso sarà il prodotto che io mi devo attendere dal mio studente. Nel primo caso io mi attendo che sia veloce, che usi le mie o le parole del libro, che abbia già tutto in testa secondo una sequenza spiegata in classe; nel secondo mi devo invece attendere che proceda lentamente, guardando in faccia l'interlocutore, con parole proprie ed esempi personali, con rimandi al libro di testo o a materiali portati da casa; mi attendo infine una riorganizzazione dei contenuti del tutto personale e diversa da quella presentata dal sottoscritto durante la spiegazione.

Come possiamo intuire i criteri di qualità delle due prestazioni sono molto diversi e orientano lo studente ad ascoltare la lezione e a studiare a casa in modo opposto. La tipologia di compito orienta l'apprendimento. In un caso avremo un apprendimento meccanico, forse più facile da valutare, ma poco significativo; nel secondo caso saremo sulla strada per la costruzione di un apprendimento significativo in grado di incidere sulla memoria a lungo termine dei nostri studenti.

COME

Diventa allora di fondamentale importanza lavorare sui compiti da proporre ai propri studenti, partendo dalle conoscenze, dalle abilità, dagli atteggiamenti e dalle competenze che si vogliono sviluppare.

Io posso entrare in classe e spiegare l'entrata in guerra dell'Italia nella Prima Guerra Mondiale o posso entrare in classe e dire: *Dobbiamo preparare un dossier che aiuti i nostri compagni della classe parallela a comprendere quale fu la*



reazione degli austriaci alla dichiarazione di guerra dell'Italia, suo alleato, il 23 maggio del 1915. Le conoscenze che arrivo ad attivare sono esattamente le stesse, ma contemporaneamente sviluppo empatia e rielaborazione delle informazioni. Non abbasso le mie attese, le rendo più chiare.

EFFETTI

Se entro in classe e mi limito a spiegare chiedendo di ripetere saranno sufficienti le informazioni presenti sul libro e quanto detto a lezione, se invece chiedo di preparare un dossier, ci sarà bisogno di cercare materiali nuovi (es. articoli di giornali austriaci), diventerà necessario organizzarli in modo da attirare l'attenzione dell'interlocutore e gestirli in modo efficace anche dal punto di vista grafico. Il primo compito rende lo studente passivo, il secondo lo rende invece attivo.

Se la motivazione è una delle molle che spingono ad apprendere sicuramente, nel secondo caso, mi troverò ad organizzare il lavoro di studenti più motivati.

Conclusioni

Con questo articolo ho cercato di parlare di argomenti che sono studiati da anni. Spero di aver contribuito a divulgarli senza cadere nel pericolo della banalizzazione. In bibliografia è possibile trovare testi su cui approfondire molte delle tematiche affrontate.

Il mio obiettivo era di dimostrare che è possibile diminuire il numero di bocciature senza diminuire il livello in uscita dei propri studenti, che l'insegnante che si pone un simile scopo non è un sognatore.

Per raggiungere traguardi simili però non bastano passione e creatività, ci vogliono metodo e rigore.

- Franca Da Re, Pearson Italia, Milano Torino 2018, pp. 36-56
- PAVARIN, D., SCORZONI, P., *L'uso della rubrica nella scuola secondaria di primo grado*, in Valutare, a cura di Grion V., Aquario D., Restiglian E., CLEUP, Padova 2017, pp. 139-153
- GREENSTEIN, L., *La valutazione formativa*, Utet, Torino, 2017
- CASTOLDI M., MARTINI M. (2011), *Verso le competenze. Una bussola per la scuola*, Milano, Franco Angeli
- COMOGLIO, M., *Insegnare e valutare competenze*, in Rivista dell'istruzione, n. 5, 2013
- COMOGLIO, M., CARDOSO, M. A., *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, ROMA, 1996.
- COMOGLIO, M., *Educare insegnando*, LAS, ROMA, 1998.
- COMOGLIO, M., *Insegnare e apprendere con il portfolio*, FABBRI, MILANO, 2003
- DA RE, F., *La didattica per competenze*, PEARSON, Torino, 2013
- DA RE F., *Competenze. Didattica, valutazione, certificazione*, Pearson, 2016
- GARDNER, H., *Educare al comprendere*, FELTRINELLI, Milano, 1993.
- GARDNER, H., *Sapere per comprendere*, FELTRINELLI, Milano, 1999.
- NICOL, D. *Unlocking generative feedback through peer reviewing*. In V. Grion, A. Serbati (eds), *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università Lecce*: Pensa Multimedia, 2018
- WIGGINS, G., MC TIGHE, J., *Fare progettazione, La teoria e la pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, 2004
- <https://www.scintille.it/>
- <http://www.abilidendi.it/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=bOyYgx3HeIA>

Bibliografia e sitografia

- SCORZONI, P., *Alunni che costruiscono apprendimento* in *Teorie in pratica*, a cura di



apprendimento-cooperativo-abilidendi by [paolo scorzoni](#) is licensed under a [Creative Commons Attribution - Non commerciale - Non opere derivate 3.0 Unported License](#).

Based on a work at www.abilidendi.it.

Permissions beyond the scope of this license may be available at www.abilidendi.it, Agosto 2019