

---

# Per una valutazione tras-formativa Metodi e risultati della ricerca-azione sul percorso

---

Luca Agostinetti

2

3

## 1. Un necessario riepilogo

Nel presente capitolo, cercheremo di dar conto di come l'intera articolazione dell'impianto formativo sia stata accompagnata, passo dopo passo, da un percorso che, come a breve illustreremo, possiamo definire di *ricerca-azione*.

Per illustrare tale percorso, le metodologie adottate ed i risultati ottenuti, è forse utile ricapitolare la struttura generale dell'impianto formativo, attraverso il seguente schema di sintesi:

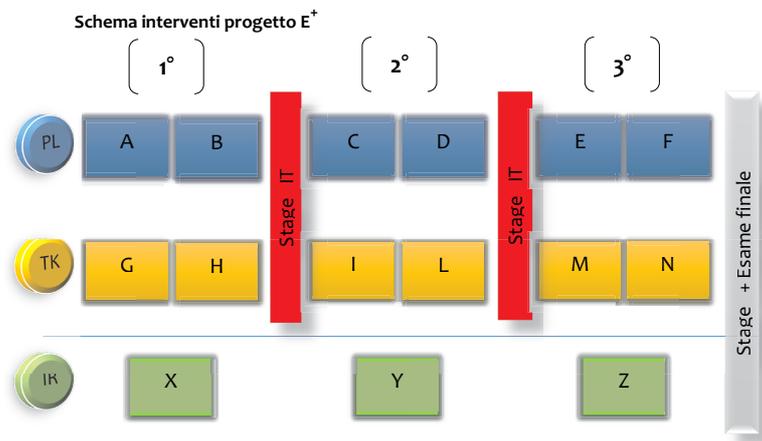


Figura 1

Come si può vedere, il progetto si è articolato su tre annualità: ognuna di esse ha incluso tre assi formativi, uno per ogni Paese di intervento del progetto. Per quanto riguarda il primo ed il secondo asse (gli interventi svolti in Polonia e Turchia), ogni annualità si è articolata in 2 sessioni formative, cosicché su ogni asse le sessioni formative alla fine sono state 6. Nel caso invece dell'asse irlandese, le sessioni formative per annualità sono state 1, ossia 3 nel complesso del triennio. I primi due percorsi (quello polacco e irlandese) hanno terminato ogni annualità con uno stage in Italia (come verrà ampiamente illustrato nel prossimo capitolo<sup>1</sup>), mentre la compagine irlandese ha partecipato allo stage finale solo in occasione della terza ed ultima annualità: è in quest'ultima occasione che si sono svolte, inoltre, le prove d'esame riguardanti tutti e tre gli assi formativi del progetto.

Se sommiamo le singole sessioni formative, vediamo che nel corso del triennio sono state in totale ben 15, ognuna delle quali si è articolata mediamente in 5 giornate di formazione presso gli enti partner stranieri.

## **2. La logica della valutazione trasformativa. Gli strumenti**

Sapendo che il percorso formativo si sarebbe disteso su un intero triennio, che le sessioni formative sarebbero state di circa 45 giornate (5 giornate di media su 15 sessioni) e che si sarebbero divise su tre contesti sociali e culturali significativamente diversi, ci siamo lungamente interrogati sulla forma più adeguata che avrebbe dovuto avere il monitoraggio, ben consapevoli che una semplice raccolta documentale non sarebbe stata sufficiente. Serviva, infatti, una tipologia di monitoraggio che non solo documentasse le fasi del processo, ma ne potesse mettere in luce gli andamenti durante il percorso (soprattutto in chiave prospettica) e secondo angolature sufficientemente plurali, in modo che tali elementi potessero ri-

1 Capitolo 4. Lo stage: dimensione partecipativa nella pratica della teoria.

sultare utili ad un intervento mirante l'implementazione di eventuali aspetti difettivi.

La logica di fondo adottata è quella di una *valutazione trasformativa* (Fraccaroli e Vergani 2004, Felisatti e Mazzucco 2010, Scarcella 2012), ovvero di un procedimento di valutazione che, nella puntuale verifica degli obiettivi raggiunti e della documentazione delle difficoltà e deviazioni intercorse, sia in grado di indicare giustificatamente le direzioni da intraprendere per migliorare l'efficienza del processo e realizzare, quindi, le finalità di fondo dell'intervento formativo.

Come vedremo, tale logica di valutazione trasformativa non ha potuto prescindere dal coinvolgimento attivo degli attori del processo stesso (gli insegnanti ed esperti impegnati nelle sessioni di formazione). È infatti solo da una valutazione autenticamente partecipata che diviene possibile raccogliere tutti gli elementi e i punti di vista utili. Inoltre, è solamente dall'implicazione in prima persona dei formatori che gli interventi correttivi avranno la possibilità di essere autenticamente recepiti, ovvero tradotti in pratica formativa.



Figura 2

Come si vede dallo schema di processo, la fase valutativa (in itinere e finale, utile all'individuazione dell'intervento correttivo, e di cui diremo poco oltre) è stata preceduta dalla fase di documentazione e osservazione, nella quale sono stati raccolti gli elementi utili (indicatori) alla verifica (misurazione) degli obiettivi formativi. In tali termini, questo secondo passaggio è consistito in una reale pratica di "ricerca" degli elementi da valutare, mentre il primo (l'intervento correttivo) ha dato luogo ad una "azione" diretta al miglioramento del sistema formativo in ordine alle finalità assunte.

L'elemento della "ricerca" è stato particolarmente ampio, e focalizzato su tre principali "soggetti", due "interni" ed uno, a far da sintesi ed interprete anche dei primi, "esterno". Tutti gli strumenti utilizzati (e di seguito richiamati) sono presenti in Appendice.

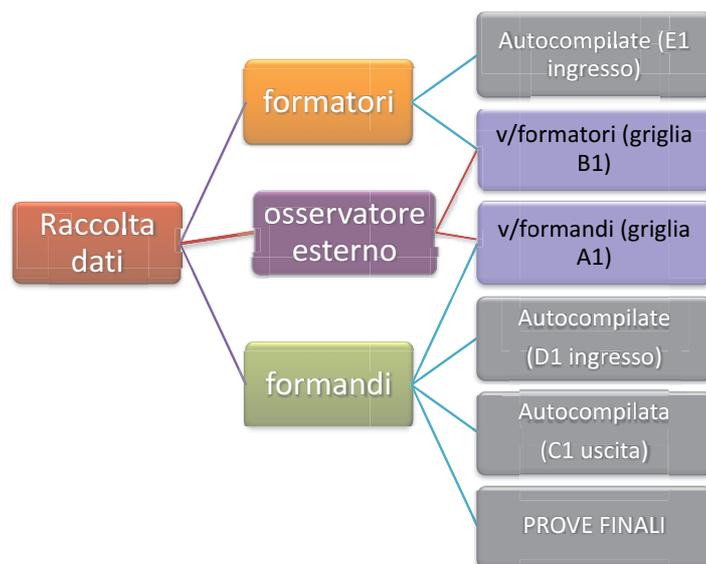


Figura 3

Come sintetizzato nello schema riportato, i due "soggetti interni" sono stati, come è chiaro, i protagonisti stessi del percorso: da una parte, i *formatori* e, dall'altra, i *formandi*. Gli uni e gli altri so-

no stati chiamati ad esprimersi direttamente attraverso strumenti auto-compilati:

1. questionari di *ingresso* rivolti ai *formatori* (cod. A1); con queste schede di rilevazione si è inteso mettere in luce il livello di conoscenza dei singoli formatori sull'intero progetto e la sua specificità. Relativamente a quest'ultima, i questionari indagano le difficoltà attese dai formatori, e le strategie che intendono mettere in atto per massimizzare i risultati di apprendimento, ponendo così raccogliere informazioni utili, in particolare, sul livello di consapevolezza e riflessione circa le metodologie didattiche che si intendono adottare;
  2. questionari di *ingresso* rivolti ai *formandi* (cod. B1); tali schede hanno inteso monitorare il livello di conoscenza e adesione degli allievi alla figura professionale dello skipper-chef, delle difficoltà relative al percorso formativo e alle attese che nel corso del triennio si sviluppano circa gli aspetti contenutistici e metodologici del processo formativo;
  3. questionari di *uscita* rivolti ai *formandi* (cod. C1); queste schede, piuttosto ampie e articolate, indagano diverse dimensioni del processo formativo, chiedendo agli studenti coinvolti di esprimere le loro opinioni su aspetti quali l'accoglienza, i contenuti proposti, le metodologie impiegate ed il loro livello di coinvolgimento. Inoltre, attraverso alcune domande aperte, si cerca di sondare il grado di comprensione del percorso proposto e quello di apprezzamento sul medesimo.
  4. *Prove finali*<sup>2</sup>; in relazione ai moduli di insegnamento (principalmente cucina, nautica, servizio e turismo) sono state predisposte due modalità di svolgimento delle prove finali, svolte tutte in occasione dello stage finale:
    - una *prova scritta* su tutti i contenuti di insegnamento;
- 2 Anche le prove finali, oltre ai questionari autocompilati e alle griglie di osservazione di seguito illustrate, sono presenti in Appendice per poter essere consultate.

- due *prove pratiche*, una di nautica e una di cucina, entrambe centrate sullo svolgimento di prove di realtà in situazioni concrete e per le quali – secondo una classificazione riportata nelle schede di osservazione – sono stati valutati i livelli di competenza dimostrati dai singoli allievi (entrambe le prove pratiche si sono svolte con gruppi di 4 formandi: la prima nello yacht, la seconda nella cucina della struttura ricettiva ospitante).

Oltre agli strumenti di raccolta dati auto-compilati, il monitoraggio si è avvalso di osservatori presenti in tutti i momenti formativi, con lo scopo di osservare le principali dinamiche d'aula secondo due griglie di osservazione piuttosto elaborate:

5. *Griglia di osservazione formatori* (Cod. X2): con questa griglia si va ad osservare la modalità di conduzione del formatore, con particolare attenzione al momento di avvio e accoglienza – ossia della costruzione del patto formativo implicito –, il flusso comunicativo verticale (frontale) tra corsisti e formatore, la ricerca dell'interazione e le strategie di rinforzo dell'apprendimento;
6. *Griglia di osservazione formandi* (Cod. Y2): questo strumento centra l'attenzione sul gruppo degli allievi, registrando in particolare modo tre ambiti di osservazione: a) l'interazione e le risposte degli allievi rispetto all'azione didattica del formatore; b) la partecipazione attiva nell'azione didattica formativa, c) la partecipazione orizzontale (tra pari) nell'ambito del contesto d'apprendimento.

### **3. La ricerca-azione: l'intervento correttivo**

L'articolato impianto di monitoraggio ha consentito di raccogliere fin dal principio un considerevole numero di informazioni. Proviamo ora a mostrare la loro diversa origine e gli elementi che, di conseguenza, possono offrire:

- in primo luogo, avevamo a disposizione le attese, preoccupazioni e le intenzioni dei formatori, ovvero le loro dichiarazioni sulle modalità con le quali intendevano gestire il processo formativo per ottenere i risultati desiderati;
- vi erano poi le attese ed i desideri degli allievi, nonché il loro progressivo coinvolgimento ed adesione al progetto formativo e alla figura dello skipper-chef. Oltre a ciò, avevamo anche le loro preoccupazioni e le valutazioni critiche su specifici aspetti del percorso;
- in terzo luogo, potevamo disporre delle osservazioni “esterne” relative ai due soggetti appena richiamati: le modalità effettive con le quali i formatori predisponivano e gestivano il processo formativo, da un lato, e le dinamiche di partecipazione (orizzontale e verticale) degli allievi, dall’altro.
- infine, disponevamo del modello teorico previsto dal progetto (su come si dovrebbe esser attuato l’intervento formativo) e della letteratura di riferimento relativa alla formazione di competenze professionali in situazione multiculturale (si veda a riguardo il precedente capitolo 2).

È incrociando l’analisi di questi aspetti, ed in particolare *triangolando*

- le *intenzioni* dei formatori e le *attese* degli allievi,
- le reali *pratiche* formative osservate,
- l’ideale regolativo costituito dal *modello* teorico,

che è stato possibile individuare in corso d’opera un intervento correttivo che andasse a lavorare sugli aspetti migliorabili dell’impianto in ragione dei fini fondamentali che lo stesso si proponeva di raggiungere. L’elaborazione delle dimensioni da implementare ha richiesto un tempo congruo di raccolta dati, per riuscire così al termine della seconda annualità ad attivare l’azione correttiva. Gli aspetti che hanno riguardato quest’ultima, sono i seguenti:

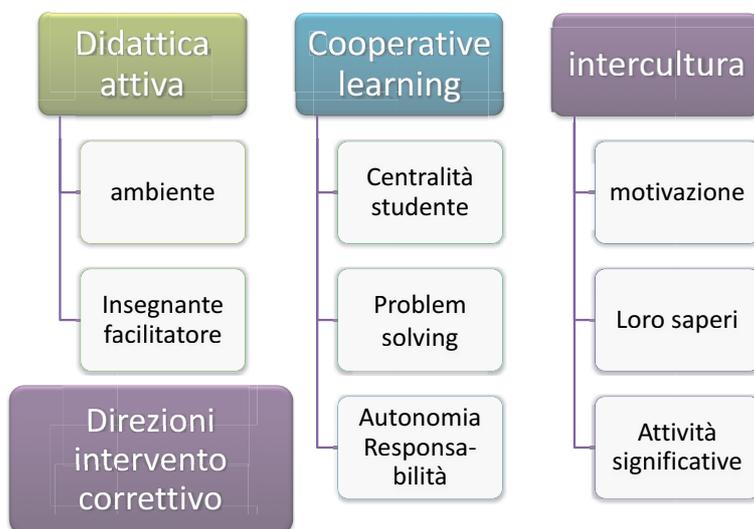


Figura 4

Diciamo in modo chiaro che quelli indicati non erano aspetti di cui il progetto era privo, ma dimensioni individuate per la loro significanza e per le quali si è ravvisato un possibile spazio di miglioramento.

Nel concreto, l'intervento correttivo è consistito in un'azione formativa articolata in tre distinte sessioni che ha coinvolto tutti i formatori già implicati e quelli destinati al terzo ed ultimo anno formativo. Attraverso esemplificazioni, analisi di caso e attivando un processo di riflessione critica, sono state esaminate tre principali dimensioni:

- la *didattica attiva*, nella riconsiderazione degli *ambienti* di apprendimento e delle possibilità laboratoriali lì realizzabili, e ponendo un accento particolare sulle strategie per riposizionare la figura del formatore (insegnante) da “trasmettitore” di conoscenze a *facilitatore* di apprendimenti;

- il *cooperative learning*, cercando di capire come – nel contesto dato – sia possibile realizzare il principio della *centralità dello studente* spostando il processo formativo dalla spiegazione dei contenuti ad un loro progressivo auto-svelamento attraverso situazioni problematiche (*problem solving*) *autonomamente* gestite dagli allievi secondo criteri di progressiva *responsabilità*;
- l'*intercultura*, interrogandosi sulle *motivazioni* che possono sostenere l'apprendimento negli allievi, agendo su di queste attraverso la proposta di *attività significative* e sforzandosi, da situazione a situazione, di cercare nel corso del processo formativo di recuperare i *loro saperi* piuttosto che aggiungere semplicemente i nostri.

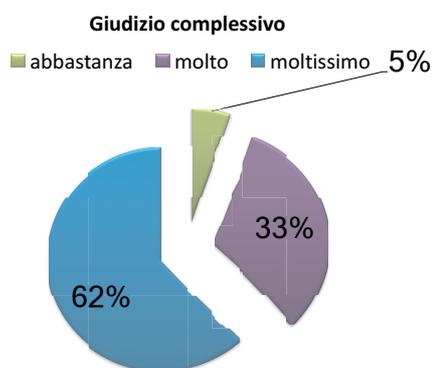
#### **4. I risultati del monitoraggio**

Intendiamo ora, conclusivamente, illustrare alcuni risultati del percorso di monitoraggio, mostrando anche gli effetti positivi che ha avuto il processo di valutazione trasformativa nel riassetto del percorso e nei suoi esiti finali decisamente positivi.

Come illustrato poco sopra e come visionabile dai documenti in Appendice, i dati raccolti ed elaborati sono davvero molti e non sarà possibile in questa sede procedere se non attraverso una breve sintesi.

##### *4.1 I formandi*

Gli allievi si sono approcciati all'iniziativa con entusiasmo, ma anche con prudenza. Impegnati nel proprio ordinario percorso scolastico, sono apparsi piuttosto titubanti, in principio, sul significato ultimo del percorso formativo, come è possibile evincere dal seguente grafico:

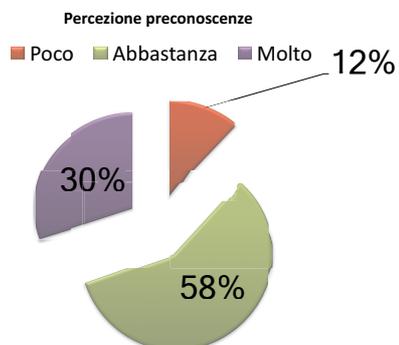


**Grafico 1**

La maggior parte di loro (58%) ha dichiarato di conoscere “abbastanza” il profilo della figura professionale dello skipper-chef, nonostante prima dell’avvio del progetto (al fine di una loro attiva adesione) sia stato impiegato un tempo congruo per spiegare nel dettaglio tale figura.

È emerso poi che la preoccupazione maggiore fosse data dalla diversità linguistica e dal timore di una non sufficiente padronanza della lingua inglese come lingua veicolare, elemento che – come vedremo poco oltre – è comune ai formatori.

Spostandoci dalle aspettative al giudizio finale dei corsisti sul percorso intrapreso, possiamo riscontrare valori significativamente positivi.



**Grafico 2**

Il 62% dei partecipanti afferma di aver apprezzato “moltissimo” la proposta formativa (il massimo della scala), e il 33% di averla apprezzata “molto”, mentre solo il 5% (con “abbastanza”) esprime un giudizio, se non proprio negativo, nemmeno entusiastico. Nessuno, va detto, si è espresso per il “poco” o per il “per niente”.

Possiamo avere una comprensione maggiormente dettagliata degli aspetti più apprezzati da parte dei formandi osservando la seguente rielaborazione dei risultati raccolti:

### valutazione complessiva formandi

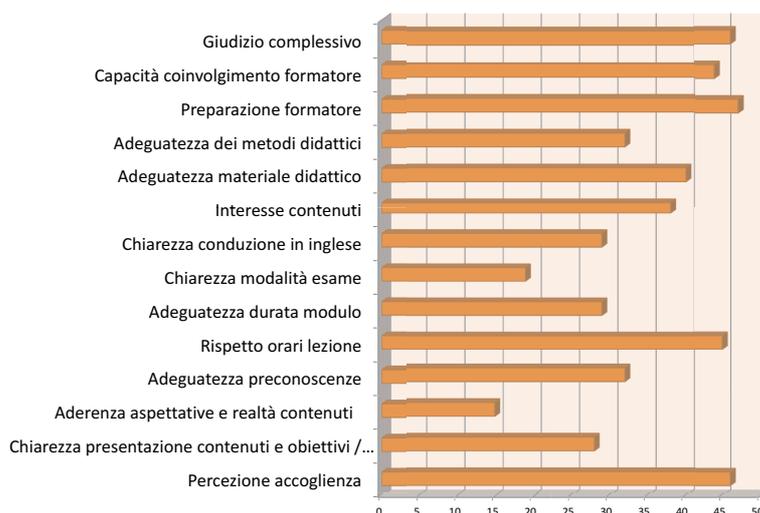


Grafico 3

#### 4.2 I formatori

Il coinvolgimento attivo dei formatori in un progetto di questo genere è particolarmente delicato e cruciale.

Nel nostro caso, possiamo tranquillamente partire dal presupposto che i formatori individuati dal progetto erano in possesso di una sicura competenza professionale sui contenuti loro affidati. Ebbene, secondo la nostra prospettiva, tale competenza non è sufficiente.

Se consideriamo l'architettura dell'impianto formativo, la sua articolazione temporale su un triennio, l'alternanza tra attività teoriche, laboratoriali e pratiche (negli stage) ed il fatto di svilupparsi in ambito interculturale, ci rendiamo presto conto che la competenza professionale e didattica dei formatori deve trovare un "co-

mune punto di attrazione” in un qualche cosa che va al di là delle singole specifiche prospettive disciplinari, e che accomuna tutti (formatori, allievi e contenuti) verso un fine comune, ovvero la composizione di una professionalità organica, sebbene tessuta di differenti conoscenze e abilità.

Sono due gli elementi capaci di dare spinta verso tale comune punto di attrazione:

- la *medesima intenzionalità teleologica* verso i fini dell’azione formativa, per cui è essenziale che tale intenzionalità si sostanzi (ad ogni livello) attraverso la profonda conoscenza e condivisione della figura professionale che i diversi ambiti infine concorrono a comporre;
- la *condivisa prospettiva formativa*, ovvero il concreto esercizio dei principi e delle pratiche didattiche proprie del modello teorico di formazione assunto<sup>3</sup>.

Rispetto ai dati raccolti dai questionari auto-compilati dai formatori, ci pare interessante considerare le loro indicazioni sulle possibili difficoltà espresse prima del diretto coinvolgimento nel percorso formativo.

3 Si veda in particolare il precedente Capitolo 2 e quanto posto sopra indicato nel paragrafo 3. *L'intervento correttivo*.

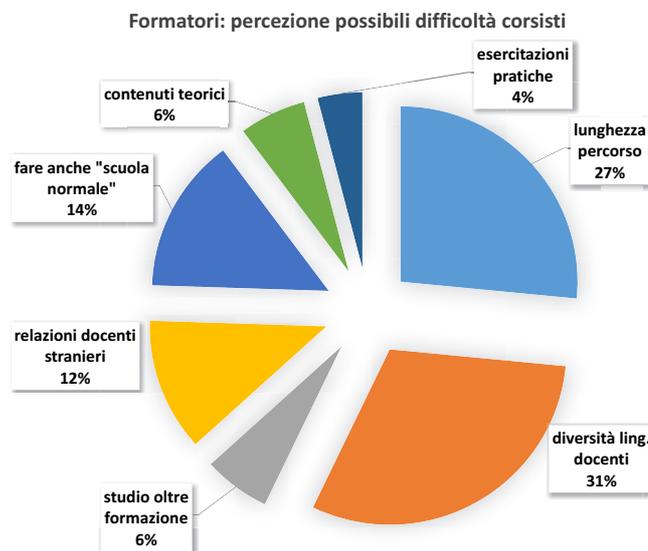


Grafico 4

Come è possibile vedere, oltre la ragionevole preoccupazione sulla lunghezza del percorso, troviamo al primo posto (31%) il timore legato alla “diversità linguistica” (preoccupazione speculare a quella espressa dai formandi) che fa il paio con la presupposta difficoltà di “relazione con i docenti stranieri”. È interessante vedere come per i formatori l’apertura ad un conteso interculturale rappresenti una preoccupazione, oltre che un’opportunità. Possiamo però dire, in ragione dei risultati di apprezzamento e di valutazione dei corsisti, oltre che per la nostra diretta osservazione, che tali timori sono stati presto superati, ed il linguaggio dei comuni intendimenti e passioni non solo ha reso possibile una comunicazione efficace, ma ha saputo creare incontri professionali e interpersonali davvero preziosi.

### 4.3 Analisi del processo formativo

Intendiamo ora mostrare i risultati del monitoraggio del processo formativo svolto sulla base delle osservazioni in presenza di esperti “esterni” alla formazione.

Per semplicità, abbiamo qui riclassificato gli item considerati in 4 macrocategorie:

1. *avvio accoglienza – patto formativo implicito*, che comprende le modalità di accoglienza e di reciproca conoscenza tra formatore e allievi, l’esposizione degli obiettivi e della struttura dell’unità formativa, il collocamento della propria unità formativa all’interno del percorso generale e la qualità dell’organizzazione del modulo formativo secondo la struttura e gli obiettivi previsti;
2. *gestione comunicazione verticale (frontale)*, ovvero la ricerca di attenzione e interesse degli allievi attraverso il linguaggio para-verbale (in particolare l’uso della voce e di diversi ritmi di spiegazione), l’utilizzo appropriato degli ausili e dei materiali didattici, l’appropriatezza d’impiego del linguaggio verbale (traduzione, integrazioni in lingua inglese) e della comunicazione gestuale, nonché dello spazio e dell’esempio pratico;
3. *gestione feedback e promozione dell’interazione*, relativo all’uso di ridondanze, analogie ed esempi, riepiloghi e sommari, la promozione dell’apporto dei ragazzi attraverso domande e richieste d’interazione, il recupero delle conoscenze e dei saperi dei formandi e l’adattamento alle opportune richieste degli allievi;
4. *promozione di attività in autonomia e in cooperazione*, ossia la proposta di attività nelle quali i ragazzi si possono sperimentare autonomamente, l’organizzazione di attività di cooperazione, la qualità organizzativa, la completezza esperienziale e di sintesi del *learning by doing*.

La tabella che segue dà conto dei punteggi ottenuti sui singoli item ora riepilogati, secondo punteggi distinti per annualità.

## Item riclassificati per l'analisi del processo formativo

Asse d'analisi	#	item	1°	2°	3°
1) Avvio accoglienza - patto formativo implicito	a	Modalità di accoglienza e reciproca conoscenza	5,6	4,8	7,2
	b	Anticipa obiettivi/struttura dell'unità formativa	4,1	4,5	6,9
	c	Colloca la propria unità formativa all'interno del percorso generale	4	4,5	5,2
	d	Qualità dell'organizzazione secondo la struttura e gli obiettivi previsti	5,5	5,4	8,1
1. sintesi		4,8	4,8	6,85	
2) Gestione comunicazione verticale (frontale)	e	Destinazione e l'interesse degli allievi attraverso diversi toni di voce e diversi ritmi di spiegazione	5,3	5	5,1
	f	Usa appropriatamente ausili e materiali didattici	7,1	7,8	8,1
	g	Uso efficace del linguaggio verbale (traduzione, integrazioni in lingua inglese)	3,1	4,1	3,9
	h	Uso efficace della comunicazione gestuale, dello spazio e dell'esempio pratico	7,9	7,2	8
2. sintesi		5,85	6,03	6,28	
3) Gestione feedback e promozione dell'interazione	i	Usa ridondanze, analogie ed esempi, riepiloghi e sommari	3,9	4,5	4,3
	l	Stimola l'apporto dei ragazzi attraverso domande e richieste d'interazione	2,2	2,9	4,9
	m	Recupera le conoscenze e i saperi dei formandi	1,9	1,7	4,5
	n	Reagisce e si adatta alle richieste degli allievi	5,2	5,8	4,9
3. sintesi		3,3	3,73	4,65	
4) Promozione attività in autonomia e cooperativa	o	Promuove attività nelle quali i ragazzi si sperimentano autonomamente	8,2	7,8	9,1
	p	Organizza attività di cooperazione	4,5	5,1	9,2
	q	Qualità organizzativa del learning by doing	3,1	2,7	6,2
	r	Completezza esperienziale e di sintesi del learning by doing	1,2	1,5	6
4. sintesi		4,25	4,28	7,63	

Tabella 1

Poiché i valori numerici – sebbene già ad uno stato piuttosto sintetico – non sono di immediata fruizione, proponiamo un affondo su due delle quattro categorie considerate, per poi passare ad una lettura complessiva in prospettiva diacronica.

La prima categoria che proviamo a guardare un po' più da vicini è la seconda, quella relativa alla gestione della comunicazione verticale (intesa quindi come comunicazione “frontale”).

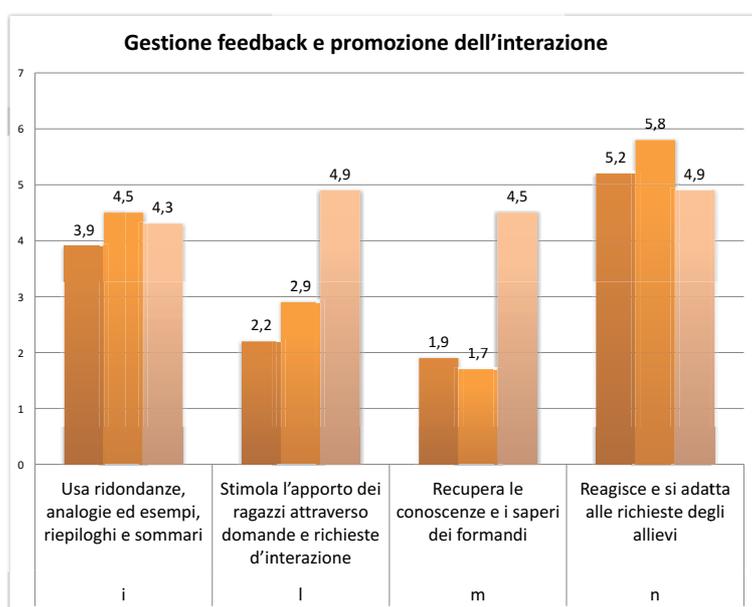


Grafico 5

La gestione frontale del contesto formativo è probabilmente la più basilare forma didattica, oltre che, come è chiaro, la più tradizionale. I formatori partecipanti al progetto, come è possibile vedere dal grafico appena riportato, dimostrano di avere buone doti soprattutto per quanto attiene alla spiegazione di concetti e processi (attraverso l'uso di ridondanze, analogie, esempi, riepiloghi e sommari) e alla conduzione del gruppo, dimostrando di saper reagire alle richieste seguendone inclinazioni e difficoltà. Decisamen-

te più bassi i punteggi attribuiti agli aspetti meno tradizionali della didattica frontale, quali la stimolazione della partecipazione degli allievi e il recupero (a fini didattici) della loro esperienza sui campi affini all'oggetto di intervento formativo. Questa carenza è stata rilevata dal monitoraggio in itinere, ed è molto interessante notare come – seguito dell'intervento correttivo attuato al termine della seconda annualità – i punteggi relativi ad entrambi questi aspetti si siano di molto alzati nel terzo ed ultimo anno formativo.

Del medesimo segno – e forse ancora con maggiore evidenza – le considerazioni che possiamo fare sulla quarta macrocategoria considerata, quella relativa alla promozione di attività da svolgersi in autonomia e per il tramite di un *setting* cooperativo:

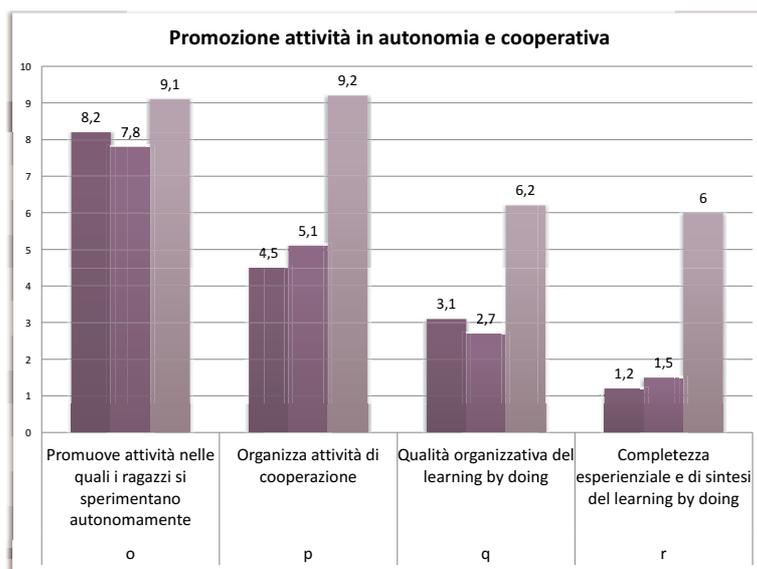
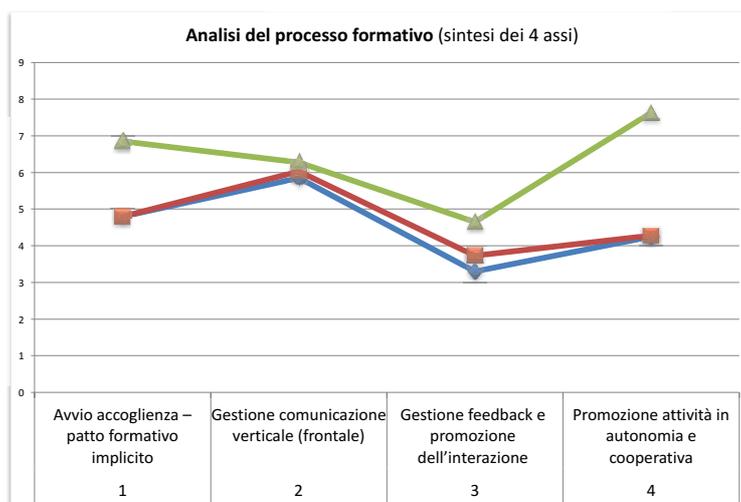


Grafico 6

Se per un verso i contenuti specifici del progetto formativo (in particolare di cucina e di nautica) ben si prestavano fin dall'inizio alla promozione di attività nelle quali i ragazzi si potessero speri-

mentare autonomamente (primo item), ci pare rilevante il fatto che l'approccio formativo più innovativo apparisse inizialmente sotto utilizzato, ed è stato solo in seguito all'azione correttiva che l'organizzazione di attività cooperative e l'utilizzo sistematico e giustificato del *learning by doing* ha caratterizzato tutto il terzo anno formativo. Oltre alla capacità ricettiva dello staff di formatori, di cui va dato giusto riscontro, ciò ci sembra testimoni come in molte situazioni rischino di rimanere sopite sotto a prassi consolidate potenzialità preziose, che possono invece essere attivate monitorando in termini obiettivi i processi didattici e avendo a riferimento un modello regolativo appropriato.

È in questi termini che possiamo allora leggere l'ultimo grafico proposto, quello che sintetizza l'evoluzione dei valori nel corso del triennio su tutte e quattro le macrocategorie considerate:



**Grafico 7**

Sono tre gli aspetti che in conclusione vorremmo evidenziare tra quelli qui evincibili.

In primo luogo, la media dei punteggi più alti è quella relativa

alla dimensione più tradizionale della formazione, quella frontale; al contempo, tuttavia essa è anche quella che dimostra di avere meno scostamenti nel corso del triennio, ovvero (anche) meno miglioramenti.

Il secondo aspetto che vorremmo sottolineare è che le dimensioni più interattive – quelle sulla promozione dell'interazione e delle attività in autonomia e in *setting* cooperativo – sono quelle sulle quali più bisognerebbe lavorare, poiché sono quelle meno “naturali” da attivare (complice la specificità dei contenuti proposti ed il contesto formativo interculturale).

Tuttavia, e giungiamo così al terzo ed ultimo elemento, non solo tali aspetti appaiono migliorabili (come appare dallo scarto relativo ai valori riscontrati nel terzo triennio), ma un monitoraggio attento e continuativo, capace di coinvolgere i protagonisti del percorso formativo, dimostra d'essere autenticamente *trasformativo* laddove tutti i valori registrati nell'ultimo segmento temporale si attestano al di sopra dei precedenti.

Come negli allievi è lo spazio di raggiungimento quello che bisogna cercare e la valutazione degli apprendimenti non può essere fatta solo in termini assoluti rispetto a fini prestabiliti, ma deve considerare i punti di partenza dai quali ha avvio il nuovo processo di apprendimento, allo stesso modo un percorso formativo – soprattutto se lungo ed articolato – non può limitarsi alla messa in pratica del progetto iniziale, ma deve avere la pazienza e l'umiltà di andare a cercare i propri spazi di miglioramento, per crescere – migliorandosi – nell'incontro con i propri destinatari.