

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

I criteri di qualità di un progetto didattico

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/65740> since

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

Verso un curriculum per competenze: idee per la progettazione

CRITERI DI QUALITÀ DI UN PROGETTO DIDATTICO

Nei precedenti articoli abbiamo tentato di presentare alcuni significati e le modalità operative per la costruzione di progetti didattici orientati a promuovere competenze nei propri allievi. Dedicheremo quest'ultimo articolo della serie a proporre una criteriologia di riferimento per apprezzare la bontà dei progetti elaborati, in relazione alle sfide poste da un insegnamento per competenze. In base a cosa valutare un progetto didattico? Come apprezzarne la coerenza e l'integrazione tra le parti? In che modo riconoscerne il grado di innovatività sul piano metodologico? Su queste domande intende centrarsi il presente contributo, allo scopo di fornire punti di riferimento utili per rileggere la propria progettazione.

Il punto di partenza della nostra criteriologia sono le sfide poste da un insegnamento per competenze individuate da Perrenoud e presentate nel primo capitolo della nostra serie ¹; si tratta di dettagliare sul piano metodologico-didattico con maggiore precisione tali sfide, che l'autore francese propone muovendosi su un piano culturale-professionale. Un primo contributo interessante ci viene da Gilbert Paquette ², il quale propone una tassonomia delle capacità implicate nell'esercizio di una competenza organizzata intorno a quattro ambiti (vd. Tav. 1):

- Ricevere, per evidenziare la ricezione di un dato sensoriale o concettuale ed il suo immagazzinamento in memoria (prestare attenzione e integrare);
- Riprodurre, per evidenziare l'utilizzo di schemi procedurali noti in un dato contesto (precisare, trasportare, applicare);
- Produrre, per evidenziare la messa a punto di una risposta originale ad una data situazione (analizzare, adattare, sintetizzare);
- Autogestirsi, per evidenziare l'analisi critica e l'autonoma gestione del proprio comportamento in rapporto ad un determinato contesto d'azione (valutare, auto controllarsi).

Lo schema proposto da Paquette consente di evidenziare l'integrazione di risorse che l'esercizio di una competenza richiede, presupposto presente, seppure con accentuazioni diverse, nella maggioranza delle concettualizzazioni di competenza proposte in ambito formativo. Lungo la stessa linea si muovono Anderson e Krathwohl ³, i quali propongono una revisione della tassonomia di Bloom basata su una matrice processi/contenuti (vd. Tav. 2). Il tratto comune è una visione della competenza come mobilitazione di un insieme di componenti presenti nel soggetto: le risorse, intese come conoscenze e capacità del soggetto; le strutture di interpretazione, intese come capacità di lettura di una situazione; le strutture d'azione, intese come capacità di azione in risposta ad un problema; le strutture di autoregolazione, intese come capacità di apprendimento dall'esperienza.

¹ Cfr. M. Castoldi, "Insegnamento muro e insegnamento ponte",

² G. Paquette, *Modélisation des connaissances et des compétences. Un langage graphique pour concevoir et apprendre*, Sainte Foy (Quebec), Presses Universitaires du Quebec, 2002 (citato in Maccario, 2006).

³ L. W. Anderson – D. R. Krathwohl et alii, *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York, Addison Wesley Longman, 2001.

Tav. 1 Tassonomia delle capacità implicate nell'esercizio di una competenza

CAPACITA'		DOMINIO			
		COGNITIVO	PSICOMOTORIO	AFFETTIVO	SOCIALE
RICEVERE	1. Prestare attenzione	Interessarsi ad un fenomeno sociale.	Percepire una scorretta posizione del corpo davanti ad uno specchio.	Essere colpiti da una musica gradevole piacevole (o sgradevole).	Percepire una situazione tesa in un gruppo.
	2. Reperire in memoria o memorizzare	Ricordare o memorizzare i nomi di sostanze nocive per la salute dell'uomo.	Ricordarsi della modalità di esecuzione di un movimento di danza o fissare un nuovo passo.	Ricordarsi o riconoscere un comportamento utile per calmare la propria collera.	Ricordarsi o riconoscere una modalità per prendere parte costruttivamente ad un lavoro di gruppo lavorare in modo costruttivo in un gruppo.
RIPRODURRE	3. Precisare	Precisare una procedura aggiungendovi una tappa o indicando degli esempi.	Descrivere i movimenti di una danza già ripetuti.	Distinguere uno scherzo da un attacco personale che ci rattrista.	Modificare leggermente un ruolo già assunto in un gruppo.
	4. Trasporre	Rappresentare graficamente un approccio presentato oralmente.	Frenare per far rallentare il proprio monopattino basandosi sui propri riflessi nel frenare l'andatura dei propri pattini.	Evitare (o affrontare) una situazione spiacevole facendo riferimento ad una esperienza già vissuta.	Assumere la leadership in un gruppo in una situazione simile ad una situazione precedente già affrontata.
	5. Applicare	Utilizzare una modalità di calcolo conosciuta applicandola a dati nuovi.	Effettuare un tuffo secondo una modalità ben padroneggiata, ma in una nuova posizione (es. da un trampolino più alto) .	Dominare l'ansia applicando una tecnica ben conosciuta.	Simulare la gestione di una situazione di crisi con l'aiuto di un approccio ben conosciuto.
PRODURRE	6. Analizzare	Definire gli obiettivi, i dati, gli ostacoli in un tipo di problema.	Riconoscere i propri errori nell'esecuzione di un movimento.	Prevedere i propri stati emotivi in differenti situazioni che possono scaturire da una certa azione.	Analizzare la dinamica di un gruppo e riferirla ad una classe di modelli.
	7. Adattare	Aggiungere nuove componenti ad un metodo per correggere specifiche lacune.	Correggere certi movimenti nell'effettuare un tuffo.	Modificare alcune delle proprie reazioni affettive in una situazione di tensione.	Proporre un metodo per migliorare il clima della classe.
	8. Sintetizzare	Costruire una classificazione un piano di risoluzione generale a partire da esempi	Imparare a palleggiare per la prima volta	Sviluppare una attitudine completamente nuova a fronte di una situazione che suscita sconcerto	Trovare un maniera di comportarsi in un gruppo tale da farlo progredire.
AUTOGESTIRSI	9. Valutare	Valutare la solidità, la fondatezza e l'interesse di una argomentazione.	Collocare la qualità della propria prestazione nel suonare uno strumento in rapporto alla classe.	Valutare il proprio stato affettivo in seguito ad una discussione difficile con degli amici.	Determinare la qualità e la produttività di un lavoro di gruppo al quale si è partecipato.
	10. Auto-controllarsi	Decidere di cambiare completamente il proprio approccio nel modo di valutare certe situazioni.	Iniziare un piano sistematico di valutazione e di miglioramento nella pratica di un certo sport.	Gestire le proprie emozioni, valutandole regolarmente per migliorare il proprio benessere generale.	Assumersi la responsabilità di migliorare gli atteggiamenti dei partecipanti ed il clima sociale di un gruppo.

Tav. 2 Matrice Processi-Contenuti per la formulazione di obiettivi didattici

	Ricordare	Comprendere	Applicare	Analizzare	Valutare	Creare
Conoscenza fattuale						
Conoscenza concettuale						
Conoscenza procedurale						
Conoscenza metacognitiva						

Fonte: Anderson-Krathwoh, 2001

Un esempio di tale integrazione ci viene fornito da A. Schoenfeld in relazione alle condizioni necessarie per affrontare con successo il problem solving matematico ⁴; l'autore evidenzia quattro condizioni, che richiamano le componenti indicate in precedenza:

- le risorse cognitive, come insieme di conoscenze e procedure necessarie alla risoluzione di un problema;
- le euristiche, intese come regole per procedere in situazioni difficili e per mettere a fuoco il problema da risolvere;
- il controllo, intese come capacità di pianificazione, monitoraggio, valutazione del proprio agire;
- il sistema di credenze, intese come concezione della disciplina, contesto psicologico, etc.

Alla luce di tale visione integrata di competenza, P. Parmentier e L. Paquay propongono uno strumento di autovalutazione delle pratiche didattiche ⁵, centrato sulla corrispondenza tra le attività messe in campo dal soggetto che apprende nell'esercizio di una competenza e le azioni di insegnamento che le promuovono (vd. Tav. 3). E' interessante evidenziare che i principi metodologici proposti riguardano i diversi momenti dell'azione di insegnamento, riconducibili alle seguenti categorie (vd. Tav. 4):

- la prima riguarda il momento di anticipazione dell'azione di insegnamento (progettazione - P);
- la seconda riguarda la gestione della relazione comunicativa docenti-allievi (dimensione relazionale - DR);
- la terza riguarda la gestione della mediazione didattica tra soggetti in apprendimento e oggetto di apprendimento (dimensione metodologica - DM);
- la quarta riguarda la gestione del *setting* formativo (dimensione organizzativa - DO);
- l'ultima riguarda il momento di controllo dell'azione di insegnamento e dei suoi risultati (valutazione - V).

Nella Tav. 3 viene indicato a fianco di ogni principio metodologico il simbolo relativo alla categoria prevalente; lo schema proposto offre un interessante repertorio di criteri per valutare la qualità di

⁴ A. Schoenfeld, *Mathematical Problem Solving*, New York, Academic Press, 1985.

⁵ P. Parmentier – L.Paquay, *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de competence? Developpement d'un outyl d'analyse: le Comp A.S.*, Universite Catholique de Louvain, 2002.

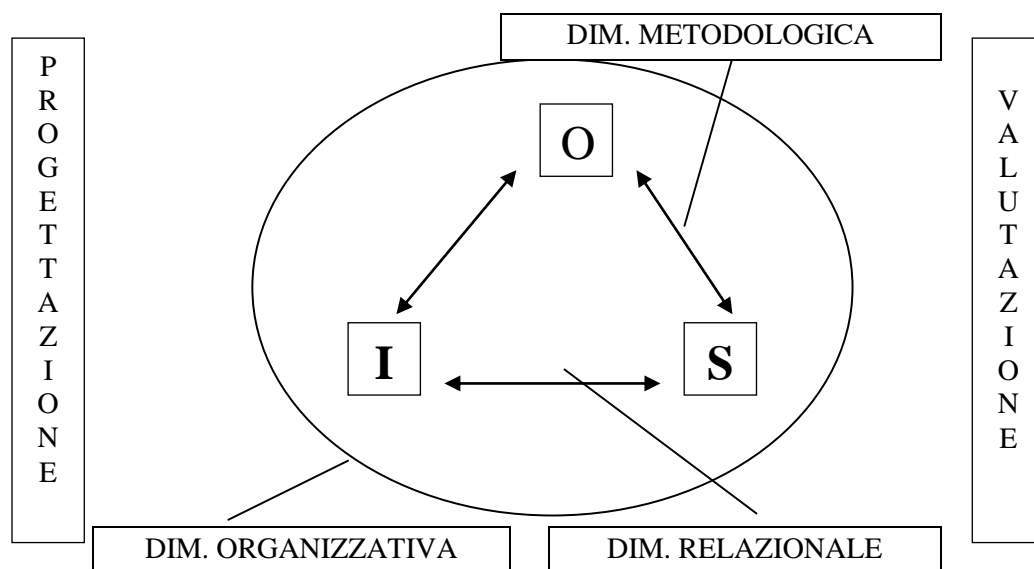
un progetto didattico orientato allo sviluppo di competenze. Lo si propone, pertanto, come prospetto di sintesi dei caratteri distintivi di un insegnamento-ponte.

Tav. 3 Uno strumento di autovalutazione dell'insegnamento.

ATTIVITA' DELL'ALLIEVO	PRINCIPI METODOLOGICI
AFFRONTARE SITUAZIONI PROBLEMATICHE	<ul style="list-style-type: none"> Proporre situazioni complesse, realistiche, sfidanti (P)
GESTIRE RISORSE DIVERSIFICATE	<ul style="list-style-type: none"> Considerare i saperi come risorse da mobilitare (DM) Predisporre ambienti di apprendimento (DO) Favorire l'apertura verso l'esterno (DO) Aiutare a gestire le informazioni (DM)
AGIRE	<ul style="list-style-type: none"> Strutturare i percorsi in base alle attività degli allievi (P) Tendere a prodotti significativi (P) Lasciare agli allievi spazi di decisione sulla realizzazione dei compiti (DR)
INTERAGIRE	<ul style="list-style-type: none"> Stimolare l'interazione sociale come risorsa per l'apprendimento (DR) Prevedere e definire ruoli nel gruppo (DR)
RIFLETTERE	<ul style="list-style-type: none"> Promuovere riflessione e consapevolezza sui prodotti e i processi del lavoro didattico (V)
VALUTARE	<ul style="list-style-type: none"> Coinvolgere gli allievi nella valutazione del proprio apprendimento (V) Adottare una valutazione dinamica e regolativa (V)
STRUTTURARE LE CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none"> Prevedere momenti di lavoro personale (DO) Consolidare negli allievi le strategie di progettazione e controllo del proprio apprendimento (DM) Proporre organizzatori anticipati dell'apprendimento (DM)
INTEGRARE	<ul style="list-style-type: none"> Proporre compiti che aiutino a stabilire legami tra le conoscenze (P) Fare emergere le preconoscenze in relazione ai nuovi saperi (DM)
COSTRUIRE SIGNIFICATI	<ul style="list-style-type: none"> Aiutare l'allievo ad attribuire senso all'apprendimento (P) Promuovere motivazioni intrinseche, di apprendimento e produzione (P)
TRASFERIRE LE CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none"> Richiamare i contesti di vita reale in cui utilizzare i propri saperi (DM) Aiutare gli allievi a mobilitare i propri saperi di fronte a problemi (DM) Mettere alla prova l'allievo di fronte a situazioni inedite (DM) Proporre materiali che favoriscano il transfert (DM)
ESSERE ACCOMPAGNATO	<ul style="list-style-type: none"> Sostenere l'allievo sul piano cognitivo ed emotivo (DR) Ritirarsi gradualmente per sviluppare l'autonomia dell'allievo (DR)

Fonte: Adattamento di Maccario, 2006.

Tav. 4 Modello di analisi dell'insegnamento



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

D. Maccario, <i>Insegnare per competenze</i> , Torino, SEI, 2006.

M. Castoldi, <i>Valutare le competenze. Percorsi e strumenti</i> , Roma, Carocci, 2009.

Mario Castoldi – gennaio 2009

