

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Progettare per competenze

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/135712> since

Publisher:

Franco Angeli

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)

II.4 PROGETTARE PER COMPETENZE

In questo capitolo proveremo a fornire alcuni spunti operativi per orientare l'attività di progettazione didattica in direzione di un approccio per competenze, così come si è cercato di fare nel lavoro con le scuole condotto nel corso della ricerca. Le premesse culturali e formative rimangono quelle richiamate nel capitolo precedente, il passo in più consisterà nello spostarsi in modo più netto sul terreno delle prassi professionali per ragionare sulle logiche e sui framework progettuali a disposizione per declinare in termini operativi tali premesse.

1. Unità, moduli, progetti

Quali implicazioni un approccio per competenze ha in relazione alle logiche della progettazione dell'insegnamento? Le istituzioni scolastiche dei diversi gradi scolastici sono alle prese con l'adeguamento alle nuove indicazioni ministeriali nella prospettiva di rielaborare i curricoli orientati sulle competenze. Ma cosa caratterizza una progettazione per competenze? Si risolve nella sostituzione di qualche intestazione di colonna o di riga - da "conoscenze" a "competenze", da "obiettivi di apprendimento" a "traguardi di sviluppo", etc. - oppure comporta una rielaborazione dell'intero schema progettuale sotteso al progetto didattico della scuola e delle singole classi? E' l'ennesima operazione gattopardesca di lifting estetico o è un'opportunità per interrogarsi sui propri modelli didattici?

In questa direzione vorremmo orientarci, cercando di riconoscere le logiche progettuali sottese ad un approccio didattico per competenze, ad un insegnamento-ponte. La letteratura sulla progettazione didattica che è circolata in questi anni ci ha proposto una molteplicità di modelli progettuali, abbastanza disorientante: programmazione per obiettivi, programmazione per concetti, programmazione per sfondo integratore, programmazione per temi, post-programmazione, programmazione per competenze, programmazione per problemi, programmazione per situazioni sono alcune tra le espressioni indicate per designare i diversi modelli progettuali che sono circolati, in stagioni più o meno fortunate. Una proposta di classificazione fondata sulla logica formale è quella avanzata da Massimo Baldacci (2005), il quale riconduce i diversi modelli di programmazione a tre tipologie di fondo, distinte in base alla differente unità di analisi della progettazione che assumono: le Unità didattiche, i Moduli didattici, i Progetti didattici.

In particolare l'Autore propone due parametri in base a cui riconoscere i tratti salienti di ciascuna tipologia. Il primo riguarda la struttura progettuale su cui si fonda, distinguendo tra una struttura molecolare, di tipo analitico e

che scompone il percorso didattico nelle sue componenti elementari, e una struttura molare, di tipo globale e che assume il percorso didattico nella sua complessità. Il secondo parametro concerne la strategia progettuale sottesa, distinguendo tra una strategia deduttiva, di tipo top-down che muove da una individuazione degli scopi per ricavarne le modalità dell'azione didattica, ed una strategia induttiva, di tipo bottom-up che muove dalle caratteristiche dell'esperienza didattica per risalire alle finalità che persegue.

Tav. 1 Logiche progettuali a confronto.

| | | Struttura | |
|-----------|--------------------------|---------------------|-----------------------|
| | | molecolare | Molare |
| Strategia | deduttiva (top-down) | UNITA' DIDATTICA | MODULO DIDATTICO |
| | induttiva (bottom-up) | // | PROGETTO DIDATTICO |

Sulla base dei due parametri indicati vengono identificate tre tipologie progettuali (cfr. Tav. 1), così descritte da Baldacci:

- L'Unità didattica, intesa come *“l'unità progettuale minima che conserva tutte le caratteristiche di un progetto complesso (obiettivi, procedure didattiche, modi di valutazione), relativamente all'insegnamento-apprendimento di un certo argomento, che in genere è di carattere disciplinare o multidisciplinare entro un certo ambito di saperi”*; essa si pone quindi al punto di intersezione tra una strategia deduttiva, basata su un approccio sistematico al sapere, e una struttura molecolare, che mira a riconoscere le unità elementari del percorso didattico.
- Il Modulo didattico, inteso come *“un percorso d'insegnamento-apprendimento (dotato di obiettivi, procedure didattiche, modi di valutazione) dedicato ad un blocco di contenuti di una certa ampiezza e di natura prevalentemente curricolare. In genere un modulo didattico è composto da unità didattiche ed è, a sua volta, componibile con altri moduli in un corso di studi”*; esso si pone quindi al punto di intersezione tra una strategia deduttiva, basata su un approccio sistematico al sapere, e una struttura molare, che mira a rappresentare il percorso didattico nella sua complessità.

- Il Progetto didattico, inteso come “*un percorso di insegnamento-apprendimento (dotato di obiettivi, procedure didattiche, modi di valutazione) centrato su una tematica di una certa ampiezza, per lo più di carattere extracurricolare (attinta dal mondo, dall’esperienza) e che, per la sua intrinseca complessità, richiede una trattazione curricolare*”; esso si pone quindi al punto di intersezione tra una strategia induttiva, basata su un approccio euristico ed esplorativo al sapere, ed una struttura molare, che mira a rappresentare il percorso didattico nella sua complessità.

Orbene, il Progetto didattico tende a riassumere in sé alcune delle prerogative proprie di un “insegnamento ponte”: da un lato si fonda su una strategia induttiva, per la quale il percorso didattico muove dall’esperienza reale e tende ad utilizzare i saperi disciplinari come strumenti di comprensione del mondo reale; dall’altro assume una struttura molare, evitando di ridurre la realtà alle sue componenti elementari e assumendola nella sua complessità, in chiave pluridisciplinare. Laddove i Moduli didattici e le Unità didattiche possono essere ricondotti ad una doppia articolazione (il Corso articolato in moduli, a loro volta articolati in unità didattiche) di una medesima strategia didattica, quella deduttiva appunto, che richiama alcune prerogative proprie dell’“insegnamento muro”, in particolare il muovere dalla struttura del sapere e considerare il percorso didattico come funzionale al perseguimento degli obiettivi di conoscenza stabiliti. Non a caso molte delle sfide evidenziate da Perrenoud (2003) come cruciali per il passaggio ad una didattica per competenze, tipica dell’insegnamento ponte, riprendono alcuni tratti distintivi del Progetto didattico: considerare i saperi come risorse da mobilitare, lavorare per situazioni problema, adottare una pianificazione flessibile, negoziare i progetti formativi con i propri allievi.

2. Progetti didattici e situazioni problema

Sulla scorta delle due prerogative del progetto didattico discusse in precedenza, strategia induttiva e struttura molare, possiamo provare a definire il progetto didattico come un *percorso di insegnamento/apprendimento finalizzato allo sviluppo di competenze nel soggetto e centrato su una situazione-problema da affrontare, la quale rappresenta la cornice di senso entro cui collocare le diverse azioni previste dal progetto stesso*. Due sottolineature: da un lato il costrutto di “competenza”, che precisa i traguardi formativi che vogliono essere sviluppati attraverso l’esperienza formativa; dall’altro il costrutto di “situazione problema”, che sintetizza il punto di partenza e il punto di arrivo del percorso didattico e lo qualifica come un

percorso strutturato di soluzione condivisa di un problema dotato di senso per gli attori coinvolti.

Su quest'ultimo concetto, la situazione problema, intendiamo discutere meglio il significato, prevalentemente in chiave euristica: non tanto, cioè, "qualcosa che non funziona" da sistemare, quanto "qualcosa da risolvere", che sfida le nostre capacità. L'espressione è ripresa dalla letteratura pedagogica in lingua francese e mi pare rappresenti una felice sintesi di due attributi che caratterizzano il punto di avvio di un percorso didattico: da un lato il riferimento ad un problema, una domanda a cui rispondere, un interrogativo da esplorare, una condizione di disequilibrio da riequilibrare; dall'altro il richiamo ad una situazione, ovvero ad un contesto di realtà dentro cui collocare il problema stesso, ad una cornice operativa nella quale concretizzare il processo risolutivo. Possiamo quindi definire la "situazione-problema" come *un problema da risolvere in un dato contesto operativo, all'interno dei vincoli e delle risorse poste dal contesto stesso*.

Alcuni autori identificano le situazioni-problema come attività funzionali all'integrazione di saperi, mettendo in risalto il rapporto tra esse e lo sviluppo di competenze. La situazione problematica richiede di mobilitare l'insieme delle risorse di cui il soggetto dispone per essere affrontata, sia interne che esterne, attraverso la dialettica tra intenzione da perseguire, riflessione sul proprio agire e percezione del contesto; in altre parole richiede al soggetto di esercitare la sua competenza nell'affrontare il problema posto. Si tratta di un "saper agire" che si qualifica nella capacità di affrontare un compito mettendo in moto ed integrando le proprie risorse personali e utilizzando le variabili contestuali entro cui si opera. Ciò permette di cogliere le analogie con le caratteristiche di una situazione-problema: la presenza di una strategia d'azione attraverso cui affrontare il compito posto; l'integrazione delle risorse a disposizione del soggetto in termini di conoscenze, abilità e attitudini sollecitate dal compito da affrontare; la sensibilità al contesto intesa come capacità di muoversi all'interno delle risorse e dei vincoli posti dalla situazione.

Un repertorio ricco e articolato di situazioni-problema a scopi didattici è quello proposto da Roegiers (in Maccario, 2006), riportato nella Tav. 2; il suo interesse sta proprio nella ricchezza dei suggerimenti forniti, che spaziano da attività ben delimitate e specifiche (le attività a bassa strutturazione) a proposte molto aperte e complesse (i progetti di classe o i compiti complessi). Il denominatore comune è rappresentato proprio dalla nozione di situazioni-problema, ovvero dalla identificazione di un compito problematico su cui mobilitare le proprie risorse personali e quelle riconoscibili nel contesto d'azione.

Tav. 3 Repertorio di situazioni-problema.

| ATTIVITA' | ESEMPI |
|---|---|
| Attività a bassa strutturazione | Far inscenare un dialogo nel quale sia utilizzata una struttura linguistica appena presentata |
| Problemi a carattere esplorativo | Chiedere agli allievi di scrivere una lettera in lingua straniera (per rispondere ad un corrispondente) contenente parole/strutture linguistiche appena studiate |
| Problemi finalizzati a far integrare apprendimenti già consolidati | Far progettare un'uscita didattica per effettuare una ricerca di informazioni in un luogo dato, in un certo orario, con determinati mezzi a disposizione, un budget definito |
| Attività comunicative | Chiedere agli allievi di descrivere una situazione rappresentata figurativamente, di terminare una striscia a fumetti, di scrivere una scenetta da rappresentare, di scrivere un biglietto d'invito ad una festa, di commentare o terminare una storia per loro significativa |
| Compiti complessi da svolgere in un contesto dato | Chiedere agli allievi di scrivere un testo che deve essere pubblicato, di realizzare un progetto, di realizzare un plastico, di realizzare un montaggio audiovisivo, di preparare e realizzare un'inchiesta, una campagna di sensibilizzazione, ... |
| Produzioni a tema | Chiedere agli studenti di preparare una comunicazione alla classe o una relazione su un argomento stabilito |
| Uscite sul territorio, attività osservative | Proporre visite al termine di un insieme di attività, con successivo trattamento dei dati raccolti, o all'inizio di un percorso, nel quale verranno riprese o confermate le ipotesi generate |
| Attività laboratoriali | Nell'ambito del laboratorio scientifico, richiedere l'elaborazione di ipotesi, la messa a punto o la selezione di strumenti per la raccolta dei dati, la loro elaborazione, ... |
| Produzioni artistiche | Produzione di un testo letterario, di un pezzo musicale, di una scultura, di un dipinto |
| Stage pratici | Stage di lingua straniera all'estero; nella scuola superiore stage professionali, tirocini |
| Progetti di classe | Progetti volti ad una produzione o ad una realizzazione concreta, a carattere funzionale (ad es. video di presentazione della scuola, elaborazione di un progetto per ristrutturare il giardino, etc.) |

Fonte: Roegiers, citato in Maccario 2006

Oltre al grado di complessità, le diverse attività proposte si differenziano in rapporto ad altri parametri: il carattere individuale o sociale del compito, in

quanto alcune attività possono essere rivolte al singolo allievo mentre altre si rivolgono a gruppi di allievi o all'intera classe; la natura disciplinare o multidisciplinare, in quanto alcune attività afferiscono in modo più specifico ad una determinata materia mentre altre mettono in gioco in modo più evidente vari ambiti di competenza; la dimensione interna od esterna del compito proposto, in quanto alcune attività possono essere svolte nell'ambito del lavoro scolastico, mentre altre si orientano in modo più definito verso contesti esterni alla scuola. Si tratta di aspetti che richiamano i connotati propri dell'esercizio di una competenza, come abbiamo visto nella sezione precedente, e che sono presenti in forme più o meno evidenti nelle diverse situazioni-problema, lungo un continuum che va da proposte ben delimitate e strutturate a proposte molto aperte e complesse; in tutte possiamo comunque trovare l'attenzione ad una sollecitazione del "saper agire" da parte del soggetto, a potenziare non solo ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa.

3. Costruire progetti didattici

Se la situazione-problema rappresenta la premessa e lo sfondo integratore di un progetto didattico finalizzato a sviluppare competenze negli allievi, quale struttura prevedere per il progetto didattico? Come agganciare la competenza che si intende promuovere alle scelte didattiche? Quale logica didattica nella definizione dei diversi passaggi? Su queste domande proveremo a fornire qualche prima risposta, a partire da alcuni percorsi di ricerca didattica realizzati o in corso di realizzazione con scuole o reti di scuole su questi temi.

Un possibile formato per la costruzione di un progetto didattico centrato sullo sviluppo di competenze è il seguente:

- Caratteristiche del contesto classe (*sintetica descrizione del contesto classe e dei livelli di padronanza raggiunti sulla competenza prescelta*)
- Competenza da sviluppare (*messa a fuoco della competenza e sua rappresentazione visiva: in rapporto a quali dimensioni posso valutare la competenza nei miei allievi/e?*)
- Traguardi di competenza (*individuazione dei principali apprendimenti che si intende sviluppare attraverso il progetto didattico: si suggerisce di articolare gli apprendimenti da sviluppare in termini di conoscenze [sapere], abilità [saper fare] e attitudini [saper essere]*)

- Situazione-problema da affrontare (*messa a fuoco della situazione problematica su cui sviluppare il progetto e a cui finalizzare i prodotti attesi*)
- Tappe del percorso (*articolazione della struttura del percorso in modo da evidenziare tempi, fasi, attività specifiche, metodologie, strumenti/materiali*)
- Modalità di valutazione (*definizione delle modalità di valutazione in itinere e conclusive: rubrica valutativa, compiti autentici, strategie autovalutative, modalità di osservazione, ...*)

Il punto di avvio consiste nella individuazione della competenza da sviluppare e nella sua concettualizzazione, attraverso la messa a fuoco delle dimensioni della competenza che si ritengono cruciali e si intendono promuovere; la rappresentazione visiva di queste dimensioni attraverso una mappa viene proposta come uno strumento per condividere il significato della competenza selezionata.

Un passaggio ulteriore consiste nel declinare la competenza selezionata in traguardi formativi più specifici, attraverso l'individuazione degli apprendimenti che si intendono sviluppare. A tale proposito si suggerisce di mantenere la distinzione tra obiettivi di conoscenza e di abilità e di aggiungere le attitudini, per richiamare quegli aspetti che esulano dai saperi e dai saper fare ma che si ritengono essenziali nello sviluppo della competenza prescelta; la raccomandazione del Parlamento europeo sulle competenze chiave per la cittadinanza compie la stessa scelta, declinando ciascuna delle otto competenze chiave in conoscenze, abilità e attitudini.

Il riferimento alle caratteristiche del contesto classe e ai livelli di padronanza raggiunti vorrebbe essere uno stimolo a contestualizzare la messa a fuoco della competenza da sviluppare in rapporto ad uno specifico setting formativo e alle sue peculiarità, in considerazione del principio secondo cui un obiettivo formativo espresso in termini di competenza non può avere un valore astratto ma richiede di essere situato in rapporto ad uno specifico contesto formativo, in relazione a bisogni individuati e a contenuti e attività definite.

Un altro passaggio chiave nella costruzione del progetto didattico riguarda l'individuazione della situazione-problema che, come abbiamo già discusso, assolve diverse funzioni: costituisce la cornice di senso entro cui inquadrare il progetto formativo, definisce il punto di arrivo verso cui orientare e finalizzare le diverse fasi del progetto, precisa il contesto operativo entro il quale manifestare e sviluppare la competenza identificata. Oltre agli esempi

già richiamati nella Tav. 2, si riprendono alcune proposte connesse ai progetti didattici a cui si è fatto riferimento nelle esemplificazioni precedenti (vd. Tav. 3).

Tav. 4 Esempi di situazioni problema.

Ultimo anno scuola dell'infanzia .- autonomia nelle attività scolastiche

Si propone un percorso finalizzato a ristrutturare lo spazio aula e le regole di utilizzo dei diversi angoli e dei materiali a disposizione:

1 - Ciascuno di voi deve immaginare di poter trasformare la nostra aula in un parco dei divertimenti (es. Paese dei balocchi di Pinocchio)quali angoli di quelli presenti possiamo lasciare?.....quali nuovi introdurre?.....possiamo costruire dei nuovi giochi?dove possiamo metterli?...

2 - Dobbiamo individuare delle regole e dei criteri comuni per l'uso degli spazi

3 - Come possiamo condividere con i compagni ciò che abbiamo realizzato ?

Classe IV primaria – risoluzione di problemi

La classe quinta A della nostra scuola organizza una bellissima gita di fine anno a Roma. Ecco alcune informazioni importanti:

- 18 alunni
- 2 insegnanti accompagnatori
- Periodo da lunedì 2 maggio a giovedì 5 maggio
- Tipologia di soggiorno: albergo 1/2 pensione
- Viaggio in treno 2 ^ classe

Occorre definire i costi relativi ai diversi aspetti della gita (viaggio, soggiorno, gite turistiche), sulla base del programma allegato.

Classe V primaria – studio

Devi preparare una lezione di storia, fingendo di essere un professore della futura scuola media che vuole spiegarlo ai suoi alunni.

Leggi attentamente il testo che ti viene fornito che è un capitolo di storia di un libro di prima media. Per comprenderlo in modo approfondito puoi dividerlo in pezzi o in sottocapitoli.

Costruisci una mappa, uno schema del testo letto o , più semplicemente , prendi degli appunti. La mappa , o lo schema o gli appunti, ti serviranno come scaletta da seguire per riesporre l'argomento alla classe. Studiat bene la mappa, lo schema o gli appunti e rileggi il testo fino a essere sicuro di ricordarlo bene per spiegarlo ai tuoi alunni.

Ora prova a esporre oralmente ai tuoi compagni il contenuto dell'argomento che hai studiato sforzandoti però di non ripetere dall'inizio il testo letto ma seguendo la tua mappa. Puoi partire dalle conclusioni oppure dal fatto che ti sembra più importante e puoi anche aiutarti con immagini o con altri supporti.

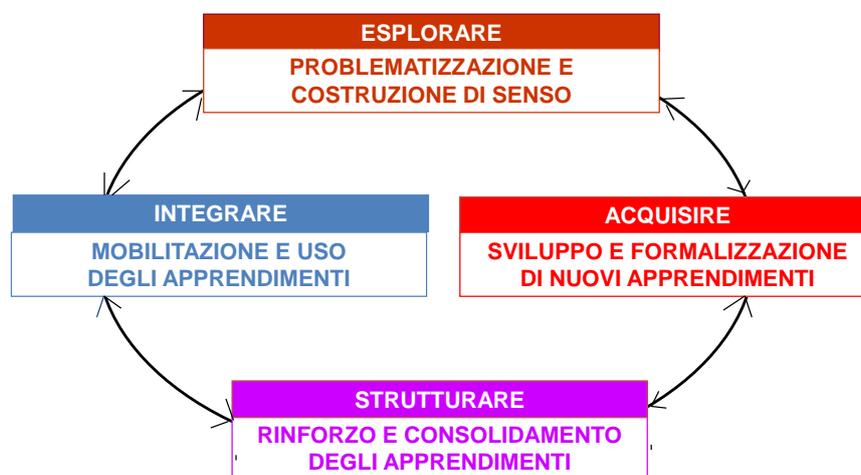
L'importante è che alla fine tu abbia detto i concetti fondamentali, che li abbia collegati correttamente, che tu sia stato in grado di illustrare l'argomento in modo che anche i tuoi alunni l'abbiano compreso. Naturalmente, siccome fai finta di essere un professore che fa lezione, dovrai usare, per esporre l'argomento, un linguaggio corretto e le parole specifiche che servono a far capire l'argomento.

Classe III media inferiore – comunicazione in pubblico

Reperire informazioni sull'offerta formativa nella provincia di Brescia ed elaborarne una presentazione al computer, da illustrare ai genitori nell'ambito del progetto di Istituto sull'orientamento.

Una volta identificata la situazione-problema si tratta di precisare e articolare le tappe del percorso che consentono di affrontare il problema identificato; da questo punto di vista la costruzione di un progetto didattico di questa natura si configura come un processo di problem-solving applicato alla didattica, attraverso la messa a fuoco dei passaggi che permettono agli allievi a cui è destinato il progetto di prepararsi, abilitarsi, organizzarsi, realizzare le attività necessarie a risolvere il problema posto. La logica sottesa richiama i modelli didattici fondati su problemi o su progetti e può essere riassunta, almeno nei suoi passaggi chiave, nello schema di Tav. 4.

Tav. 4 Logica progettuale di un approccio didattico per competenze.



In primo luogo una fase di problematizzazione e di costruzione di senso, che richiama la funzione attribuita alla situazione problema nel contribuire a creare le premesse per la realizzazione dell'itinerario didattico; in secondo luogo una fase di sviluppo e formalizzazione di nuovi apprendimenti, in riferimento alla messa a fuoco della competenza che si intende sviluppare e delle componenti che la contraddistinguono in termini di conoscenze, abilità, attitudini; in terzo luogo una fase di rinforzo e trasferimento degli apprendimenti, nella direzione di una gestione più autonoma e flessibile da parte dello studente delle proprie risorse personali; infine la fase di integrazione e impiego della competenza che si è contribuito a sviluppare, attraverso il compito di realtà previsto a conclusione del progetto (presentazione del lavoro, elaborazione di un manufatto, partecipazione ad un concorso, etc.). In termini formali tale passaggio richiama gli ingredienti tipici di qualsiasi progettazione didattica, ovvero la declinazione delle fasi e dei tempi del percorso attraverso la precisazione delle attività, delle metodologie, dei mezzi e degli strumenti richiesti dai diversi passaggi.

Un ultimo passaggio cruciale riguarda le modalità di valutazione utilizzate per verificare i risultati raggiunti e per monitorare il processo che si intende realizzare, anch'esse orientate verso uno sguardo privilegiato sulla competenza del soggetto, passaggio su cui ci soffermeremo in modo più disteso nelle prossime sezioni. Vorrei limitarmi qui a richiamare il valore chiave della rubrica valutativa, che rappresenta l'anello di congiunzione essenziale tra il momento progettuale e il momento valutativo, in quanto declina in termini valutativi le prestazioni attese dal soggetto in rapporto al percorso che si intende realizzare. Da questo punto di vista sarebbe auspicabile definire la rubrica valutativa prima della progettazione del percorso, nella fase di concettualizzazione della competenza attesa (vd. rappresentazione della competenza da sviluppare e individuazione traguardi formativi); alcune proposte di lavoro didattico vanno in questa direzione, in particolare la "progettazione a ritroso" che muove proprio dall'idea di definire prima i criteri e le modalità della valutazione e su tale base elaborare il piano didattico (cfr. Wiggins-McTighe, 1998).