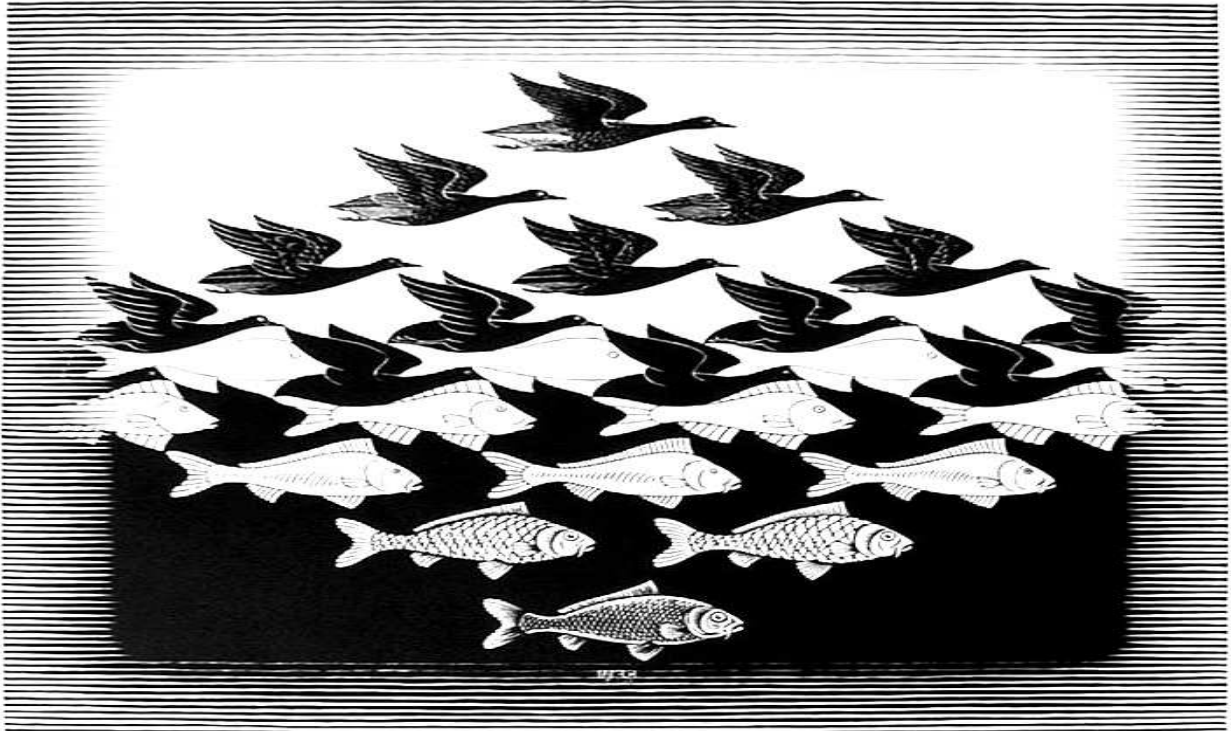


**“PROGETTO REGIONALE LINGUE E CULTURE”  
e “PIANO NAZIONALE DI FORMAZIONE POSEIDON”**

martedì 1 dicembre 2009  
Liceo “Muratori” - Aula Magna  
P.zza Cittadella 50 - Modena

*Dalla progettazione per compiti alla valutazione delle competenze linguistiche*  
**Graziella Pozzo**



Nel cambiamento di paradigma in atto, il programma, centrato sui contenuti, è sostituito dal curricolo per competenze, portando con sé un cambiamento nel modo di concettualizzare l’esperienza di apprendimento a scuola, sintetizzabile nel passaggio da un’ottica trasmissiva a un’ottica costruttivista (cfr. All. 1).

Cosa cambia nel passaggio da una scuola del programma a una scuola del curricolo per competenze?. Cambia la prospettiva e cambiano le domande. Da “Cosa vogliamo insegnare? Quali contenuti proporre?” a “Cosa vogliamo che gli alunni sviluppino in termini di competenze? Come sviluppare competenze a scuola?”

Il curricolo, inteso come percorso che si fa insieme all’apprendente, mettendo al centro lo studente che sviluppa competenze a partire da quanto già sa e conosce, richiede di rivisitare scopi e modi di fare scuola e di ripensare alle pratiche didattiche proponendo attività laboratoriali e compiti di apprendimento che richiedano il coinvolgimento attivo degli studenti, mentre l’insegnante diventa mediatore dei contenuti e facilitatore dei processi alla base dello sviluppo di competenze.

In questa prospettiva si muove l’approccio orientato all’azione del “Quadro comune europeo di riferimento” per l’apprendimento delle lingue, come ben evidenzia questo passaggio:

*L’uso della lingua, incluso il suo apprendimento, comprende le azioni compiute da persone che, in quanto individui e attori sociali, sviluppano una gamma di **competenze** sia **generali** sia, nello*

*Graziella Pozzo*

*Dalla progettazione per compiti alla valutazione delle competenze linguistiche  
Seminario regionale – Modena 1 dicembre 2009*

*specifico, **linguistico-comunicative**. Gli individui utilizzano le proprie competenze in **contesti e condizioni** differenti e con **vincoli** diversi per realizzare delle **attività linguistiche**. Queste implicano i **processi linguistici** di produrre e/o ricevere **testi** su determinati **temi e domini** specifici, con l'attivazione di **strategie** che sembrano più adatte a portare a buon fine i **compiti** previsti. Il controllo che gli interlocutori esercitano su queste azioni li porta a rafforzare e a modificare le proprie competenze.*

*Quadro Comune di Riferimento Europeo delle lingue, p. 12*

Tra le parole chiave si trova l'idea di competenza, un costrutto complesso che comprende il "sapere" (le conoscenze), il "saper fare" (le abilità), il "saper essere" (le disposizioni e gli atteggiamenti) e il "saper imparare" (la riflessività e consapevolezza). E si trova l'idea di "compito", inteso come attività intenzionale e finalizzata al raggiungimento di uno scopo.

Cambiando ambito, può essere interessante vedere come viene definita la competenza da un matematico e pedagogista, Michele Pellerey:

*la capacità di far fronte a un compito riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a usare quelle esterne disponibili per affrontare positivamente una tipologia di situazioni sfidanti.*

*M. Pellerey, Le competenze individuali e il Portfolio, RCS, 2004*

Anche qui il compito è inteso come luogo per sviluppare e manifestare una competenza visto che, per risolvere la situazione problematica è cruciale la capacità di attivare tutte le risorse disponibili, interne (ciò che si sa e si sa fare, la voglia di mettersi in gioco e di farcela), ed esterne (elementi non verbali, i compagni, strumenti come il libro o il dizionario).

Sul terreno pratico e operativo, come sviluppare competenze a scuola? La sfida sta nel progettare e proporre compiti che stimolino processi cognitivi superiori e non solo processi di riproduzione meccanica, compiti che stimolino l'attivazione di strategie e l'uso di risorse che costituiscano a loro volta una sfida per il ragazzo. Per mobilitare le risorse disponibili un compito deve essere **aperto e complesso** (vs esercizi manipolativi); delimitato da **vincoli** (es. il tempo); agganciato alla **realtà del discente**; realizzabile in un **ambiente** che sia favorevole alla formulazione di domande e alla discussione, al confronto e alla riflessione, attento al potenziale di apprendimento e al suo sviluppo anche attraverso l'interazione con l'insegnante e i compagni, da valutare in base a **criteri espliciti e condivisi** (cfr All. 2/A).

A partire da questa premessa la relazione svilupperà questi punti:

- Elementi per la progettazione di compiti di apprendimento
  - aspetti costitutivi del compito (cfr. All. 2/B).
  - uso di descrittori per descrivere le specificazioni degli aspetti di competenza in sviluppo
  - differenza tra esercizio e compito (cfr. All. 2/C)
  - tipi di compito ed esempi
  - una guida procedurale per il controllo del compito
- Dalla progettazione di compiti di apprendimento alla individuazione dei criteri di valutazione interni al compito
  - uso di descrittori per esplicitare i criteri per la valutazione di processo
  - stimolare processi di autovalutazione e di valutazione dei pari
  - valutare usando criteri espliciti e condivisi
- Le sfide poste da una valutazione delle competenze
  - uso di descrittori
  - dai descrittori ai criteri come evidenze di accettabilità
  - pianificazione di sequenze di compiti di apprendimento funzionali ai risultati previsti

*Graziella Pozzo*

*Dalla progettazione per compiti alla valutazione delle competenze linguistiche  
Seminario regionale – Modena 1 dicembre 2009*

## Due e scenari a confronto

## Allegato 1

(da Mariani Pozzo, *Stili, strategie, strumenti*, La Nuova Italia, 2002, p. 248)

### Modello trasmissivo

### Modello costruttivista

#### **Quale visione d'insegnamento è sottesa?**

La conoscenza è esterna al soggetto che apprende e viene trasmessa con un processo di accumulazione.

L'apprendimento non esiste al di fuori del soggetto che apprende. L'insegnante crea contesti in cui l'alunno può usare le conoscenze di cui già dispone per elaborarne delle nuove. Le conoscenze si co-costruiscono insieme, a partire da quanto l'alunno già conosce.

#### **Cosa fa l'insegnante?**

L'insegnante trasferisce e "deposita" le conoscenze nella mente dell'allievo (la metafora è del "travaso").

L'insegnante è un "evento umano" (Bruner) e si pone come mediatore (Vygotsky) tra quanto l'alunno già sa e le nuove conoscenze, guidando l'alunno a costruire nuove conoscenze e a sviluppare competenze.

#### **Cosa propone questa modalità?**

Propone contenuti di apprendimento suddivisi in pezzi discreti e sequenziali che vengono insegnati ed esercitati per lo più meccanicamente, secondo una progressione lineare basata su un'idea di *input – output*. Lo scollamento tra realtà scolastica e ambiente extrascolastico è forte: si progredisce dal semplice al complesso, con esercizi per lo più decontestualizzati.

L'insegnamento / apprendimento si configura come co-costruzione dialogica di un sapere che è culturalmente e situazionalmente determinato. La classe diventa un microcosmo, una comunità caratterizzata da pratiche discorsive proprie, in cui la qualità dell'interazione verbale è indicativa della qualità del processo di apprendimento.

#### **Di che natura sono le attività?**

Per lo più di tipo analitico e convergente, esercizi in cui viene controllato l'agire del singolo ed è bassa la tolleranza per gli errori.

Sono strutturate in una varietà di compiti di apprendimento: chiusi e aperti; convergenti e divergenti; di interpretazione e di argomentazione; di soluzione di problemi e di sviluppo del pensiero critico.

#### **Come avviene l'insegnamento?**

Le modalità di insegnamento sono unidirezionali e lo scambio asimmetrico. La comunicazione segue per lo più una struttura *Domanda stimolo – Risposta – Feedback*: l'insegnante fa le domande (di cui conosce per lo più la risposta); l'allievo risponde; l'insegnante reagisce in qualche modo alla risposta dell'allievo indicando se viene o non viene accettata.

L'insegnante adotta una molteplicità di procedimenti metodologici – es. lezione plenaria con compiti di ascolto, scambio tra pari, apprendimento cooperativo, didattica laboratoriale - per rispettare in modo flessibile i diversi interessi e esperienze degli alunni, per favorire l'iniziativa individuale, per rafforzare comportamenti sociali responsabili e l'autonomia.

#### **Come vengono considerati gli errori?**

La correzione degli errori è all'interno di una visione prevalente di tipo binario: "giusto/sbagliato", riferito più ad una norma di correttezza che di adeguatezza.

L'errore è considerato come una "finestra sul mondo cognitivo dell'allievo", una spia dei processi di apprendimento in atto e non qualcosa da sanzionare.

#### **Quali modalità valutative si privilegiano?**

- l'attenzione per una divisione del sapere in elementi discreti porta a valutare quanto l'alunno è riuscito ad assimilare dei vari "pezzi" di programma;
- la valutazione riguarda soprattutto le conoscenze (*sapere*);
- la valutazione avviene alla fine di un tratto del percorso, ed è affidata per lo più a prove "oggettive", statiche e decontestualizzate
- la valutazione di singole prestazioni porta a trascurare il potenziale d'apprendimento.

- l'interesse per come gli alunni riescono a costruire le conoscenze porta a prestare attenzione alla qualità del dialogo di classe e del confronto;
- la valutazione riguarda non solo le conoscenze, ma anche il *saper fare*, la disposizione ad apprendere (*saper essere*) e la capacità riflessiva (*saper imparare*)
- la valutazione, attenta ai processi e al potenziale di apprendimento di ognuno, è contestuale e formativa oltre che sommativa.
- all'interno del dialogo diventa importante prestare attenzione agli indizi che rivelano avanzamento o invece blocchi nella costruzione delle conoscenze.

Graziella Pozzo

Dalla progettazione per compiti alla valutazione delle competenze linguistiche  
Seminario regionale – Modena 1 dicembre 2009

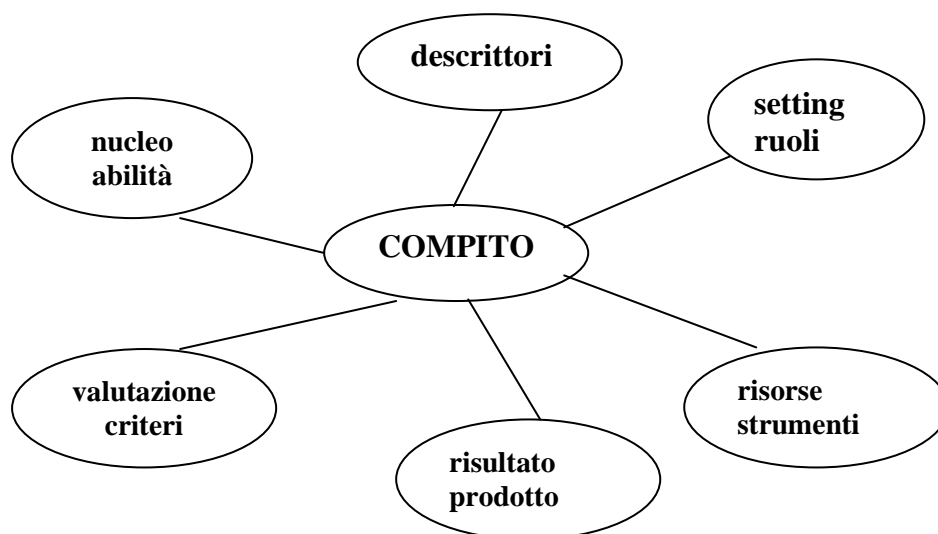
**A Caratteristiche dei compiti finalizzati allo sviluppo di competenze**

**Il fattore C**

- Coinvolgente
- Contestualizzato
- Complesso
- Collaborativo
- Controllabile

**B Elementi costitutivi di un compito**

**T  
R  
A  
G  
U  
A  
R  
D  
I**



**C Dieci punti per l'analisi di compiti di apprendimento**

- Il compito...
- riguarda un punto nodale della disciplina?
  - è contestualizzato e mirato a uno scopo?
  - si aggancia alla realtà del discente, lo coinvolge e gli assegna un ruolo attivo?
  - integra conoscenze e abilità e stimola a fare anziché a dimostrare di sapere?
  - attiva strategie e l'uso di risorse?
  - è aperto e permette uno sviluppo differenziato?
  - richiede la negoziazione di significati e il confronto con i compagni?
  - fornisce chiare indicazioni su come deve essere eseguito e sul prodotto finale?
  - incoraggia la riflessione sul modo in cui l'alunno ha appreso?
  - suggerisce i criteri in base ai quali condurre la (auto-) valutazione? è sotto il controllo dell'alunno?