

Criteria e linee progettuali per l'Unità Formativa di Apprendimento

Roberta Rigo

Un gruppo di lavoro dovrebbe porsi la questione della condivisione dei modi di progettare, se non addirittura dei criteri progettuali, oltre che confrontarsi sui modi di condurre, documentare e valutare gli interventi formativi. Nel raffronto e nella condivisione la comunità formativa cresce e impara, badando sempre a non chiudersi in un piccolo gruppo o in schemi troppo rigidi.

Facciamo nostri alcuni interrogativi di gruppi di insegnanti che stanno lavorando sulla progettazione-valutazione di percorsi formativi per il biennio superiore secondo la modalità della ricerca-azione.

Quali le esigenze di una comunità in rete per condividere i progetti formativi?

Uno Schema di progetto comune per la costruzione dell'Unità Formativa? Quali articolazione o quali requisiti irrinunciabili? Perché?

Quale idea di competenza? Come è opportuno formulare la competenza in modo da leggere autonomia e riflessività?

Come garantire un apprendimento significativo e competente?

Un repertorio di attività/situazioni didattiche reali per osservare e valutare le competenze? Che cosa mettere in evidenza e per quali scopi?

Come organizzare concretamente l'insegnamento?

■ altro...

Seguono

- uno schema di progetto dell'unità formativa di apprendimento;
- una tabella-repertorio per l'analisi delle attività più caratterizzanti.

Gli strumenti sono aperti, flessibili e, il più possibile, in linea con i parametri della didattica per soglie di padronanza. A monte della proposta è leggibile il principio di garantire e di rendere trasparente un apprendimento significativo, dove l'attenzione dell'insegnante è continuamente rivolta all'allievo; inoltre il suo sforzo è di coniugare i saperi disciplinari con i modi dell'apprendere, grazie a calibrati interventi metodologico-didattici.

Titolo dell'unità formativa di apprendimento¹

Competenza/e del cittadino

Contesto didattico

Classe

Periodo

Asse/i culturale/i

Discipline coinvolte

Tipo di unità [avvio-sviluppo, potenziamento, recupero, passerella...]

Motivazione della proposta e suo valore formativo

[tale indicazione persegue la trasparenza delle scelte formative degli insegnanti verso gli allievi, le loro famiglie, l'istituzione stessa. La scelta è giustificata in termini di spendibilità culturale e sociale, concettuale e/o professionale; deriva dalle riflessioni del docente a partire dalla correlazione di: bisogni dell'allievo, indicazioni programmatiche, disciplina, esperienza disciplinare/professionale, e, più dettagliatamente dall'analisi formativa del nodo disciplinare]

Apprendimenti che si intendono promuovere

Competenza attesa:

[indica il prodotto di conoscenza e il grado di riflessività dell'allievo in un determinato contesto a cui perviene attraverso i vari processi di apprendimento]

Conoscenze

[rappresentano i "saperi" oggetto del compito, ovvero cosa insegnare, in quanto dotato di senso, in termini di fatti, concetti, regole, procedure, principi, piani]

Abilità/capacità

[Parametri di descrizione del ragionamento, della logica del processo conoscitivo implicato nel percorso. Sono quanto l'allievo sarà guidato a padroneggiare, in modo personalizzato, nello specifico contesto del compito.]

Atteggiamenti/comportamenti

[i modi di porsi e di fare dell'allievo di fronte alla realtà che sta studiando; sono comportamenti scientifici, oggetto di osservazione mediante strumenti predisposti ad hoc]

Verifica e valutazione

- Le prove di verifica
- Gli indicatori di valutazione

[le voci di questo riquadro rappresentano un punto di arrivo solo orientativo, infatti è l'azione in classe che meglio caratterizzerà e definirà gli indicatori soprattutto di processo e i tratti disciplinari, alla luce delle attività effettive. L'esplicitazione delle competenze-criterio determina il **profilo formativo in uscita**. Le competenze che ciascun allievo raggiungerà il profilo personale delle competenze.]

Tempi previsti

.....ore [eventuali vincoli, condizionamenti, ecc. dei tempi di lavoro e di acquisizione delle competenze]

¹ Tratto da Rigo 2005 e adattato.

Fasi indicative e previsionali del percorso

- indica le **tappe** salienti e irrinunciabili del percorso formativo, gli eventuali momenti significativi di collaborazione fra le discipline. Può prevedere anche una rappresentazione mappale dei momenti, nel senso che, in situazione, i fatti e le risposte degli allievi orienteranno per una direzione o per un'altra;
- indica il **repertorio** orientativo di attività e situazioni didattiche reali per osservare e valutare la/e competenza/e verso cui l'unità concorre. Poiché una buona competenza punta verso l'autonomia e la riflessività, è opportuno prevedere nel repertorio attività che implicano processi variati di applicazione, transfer, ricostruzione

**Solo la classe renderà concreto il progetto,
esso perciò fin d'ora deve essere flessibile, dinamico, plastico.**

Nella pratica didattica, la progettazione del compito non potrà essere una elaborazione in astratto, in quanto dovrà essere, invece, la risposta sia al *Profilo Formativo atteso*, tracciato dal consiglio di classe per gli allievi, sia alla situazione reale della classe.

La competenza criterio collega la progettazione alla valutazione.

Competenza/e dell'UA:

REPERTORIO di ATTIVITÀ + [in evidenza, aggiungere eventuale <u>analisi</u> di <u>prova di verifica</u>]	Tratti disciplinari rilevanti ²	I L V macroprocessi ³						Grado di complessità	Polarità stili cognitivi		NOTE metodologico- didattiche (modalità di conduzione intervento, contesti d'uso, strategie, strumenti...) caratteristiche, attributi
		SN	M	A	T	R	G				

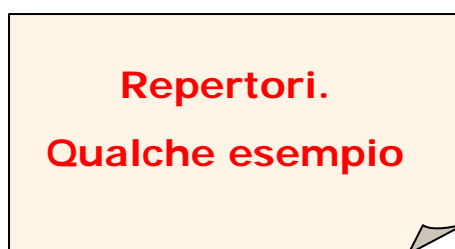
² Derivano dall'analisi formativa del nodo disciplinare, rappresentano quindi gli aspetti peculiari e di rilievo dell'unità.

³ Le attività del repertorio vengono osservate in base ai processi sovradisciplinari che esse implicano. Le sigle indicano i seguenti macroprocessi: **SN**: attivazione e primo ordinamento dei "saperi naturali"; **M**: mapping, costruzione della mappa delle conoscenze, **A**: applicazione; **T**: transfer; **R**: ricostruzione, giustificazione; **G**: generalizzazione.

Perché prevedere un repertorio di attività?

Lo strumento è spendibile per individuare subito esempi di attività orientate a sostenere in via privilegiata:

- **i saperi disciplinari**, ovvero concetti, procedure, regole, principi, piani..., quelli più distintivi e caratterizzanti l'unità progettata;
- **i processi** cognitivi e metacognitivi sovradisciplinari, quelli che più facilmente ci permettono di parlarci anche fra discipline diverse;
- **la chiarezza sui significati** grazie alla profferta di esempi su cui, coloro che progettano, possono intendersi con più facilità.



[Esempio n.1](#): *Riassumere secondo modalità differenziate di approccio*

[Esempio n.2](#): *Porre e porsi domande sulle spiegazioni dell'insegnante*

Oltre gli esempi proposti di seguito, altri sono reperibili in allegato alle unità formative di apprendimento proposte nella sezione **Esperienze didattiche**

ESEMPIO N.1 – Unità Formativa di apprendimento

“Riassumere secondo modalità differenziate di approccio”

Competenza/e dell'UA:										
<p>Gli allievi sanno riassumere testi argomentativi e informativi in modi diversi e con modalità differenziate di approccio rispetto alle operazioni principali del riassunto: gerarchia, ordine e prospettiva, strategia analitica e globale. Sanno giustificare le loro scelte riassuntive in relazione alle seguenti variabili: caratteristiche linguistico-testuali del testo di partenza, contesto pragmatico, rapporto personale con i contenuti e le difficoltà o meno del testo base. Imparano ad orientarsi verso questa o quella modalità in base a variabili contestuali, a spazio e tempo a disposizione, alle proprie conoscenze e capacità riassuntive.</p>										
REPERTORIO di ATTIVITÀ + [in evidenza, aggiungere eventuale <u>analisi di prova di verifica</u>]	Tratti disciplinari rilevanti	I L V macroprocessi						Grado di complessità	Polarità stili cognitivi	NOTE metodologico-didattiche (modalità di conduzione intervento, contesti d'uso, strategie, strumenti...) caratteristiche, attributi
		I		L		V				
		SN	M	A	T	R	G			
Gerarchizzare il testo di partenza in base a variazioni di contesto pragmatico (scopo, destinatario, contesti di lettura, spazio a disposizione): confronto delle soluzioni	contesto pragmatico, gerarchizzazione				X			*		<p>Lavoro in gruppo</p> <p>[per ricreare situazioni reali di feedback i gruppi possono essere reciprocamente destinatari del riassunto]</p>
Usare strategie analitiche e strategie globali per riassumere; fornire giustificazione della scelta in base a: scopo del riassunto; testo di partenza; conoscenze personali: comparazione	Organizzazione informazioni Struttura del testo				X			**	*	<p>LABORATORIO</p> <p>[chi riassume in modo analitico chi globale, poi confronto sulle domande: <i>Cosa cambia? Quando usare una strategia quando l'altra?...]</i></p>
Ricorrere alle Macroregole per la riduzione : > cancellare; > selezionare; > generalizzare; > costruire. Variare modalità di riduzione e riformulazione e confrontare le soluzioni in base al criterio dell'economicità	Regole per la riduzione e per la compattazione			X				*		<p>Lezione dialogata</p> <p>+</p> <p>esercitazione</p> <p>[si può lavorare anche su piccoli brani, il confronto tra soluzioni diverse sarà immediato]</p> <p style="text-align: right;">torna indietro</p>

Esempio n.2 – Unità Formativa di apprendimento

Porre e porsi domande sulle spiegazioni dell'insegnante

tratto dalla documentazione sulla ricerca azione/2006 condotta da Roberta Rigo

Quale relazione fra repertori di attività / stili di apprendimento / stili di insegnamento

Condividiamo l'idea che si opera bene nel trasmettere nuove modalità cognitive se non si dimentica di individuare gli stili privilegiati dagli studenti, di farli riconoscere da loro stessi, di consolidarli e perfezionarli. E questa è la linea seguita anche nella classe quinta. La raccolta e la tabulazione dei risultati, relativi agli stili, viene fatta in classe e la loro formalizzazione viene comunicata agli allievi via posta elettronica.

A partire da questo punto, la ricaduta sul lavoro didattico è duplice: a carico dell'insegnante e dello studente.

L'insegnante scrivente legge il suo stile cognitivo, svolgendo gli stessi questionari degli allievi, e risulta essere seriale-riflessiva. Ripensa quindi al modo di presentare le sue lezioni, decidendo di differenziare le modalità per non privilegiare quella parte della classe a lei più vicina per stile. Rivede poi il repertorio delle attività preventivate per il compito e, allo scopo di favorire l'apprendimento, rilegge gli esercizi in base a due vie di azione didattica (cfr. Mariani 2002, p. 42-43; Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 1993):

1. una, ovvia e immediata, consiste nel rendere versatili i materiali didattici, assecondando con le attività e le varie esercitazioni il modo preferito di imparare di ognuno;
2. l'altra, forse più complessa, consiste nell'adattare gli studenti ai compiti, nel potenziare lo stile personale di ciascuno e nello sviluppare quello opposto, pur assicurando sempre la varietà delle proposte didattiche.

Certamente la soluzione di rafforzare le strategie dei singoli è molto realistica, dal momento che nella quotidianità i compiti che si devono affrontare non sempre sono in linea con i propri punti di forza. Ne è un esempio la tavola/archivio1, che si prefigge di tenere sotto controllo il grado di varietà e di flessibilità delle varie proposte didattiche ipotizzate per il compito del "porre e porsi domande" sulla spiegazione e sugli appunti della lezione.

Secondo la prima linea di intervento (adattare i compiti agli allievi), si leggono gli stili di apprendimento sollecitati dai compiti dell'unità di lavoro, mediante la classificazione delle attività in base agli stili (colonna A). In relazione alla seconda linea di intervento, la scrivente cura di prefigurarsi e di fornire varie forme di sostegno o strategie di apprendimento, che possano aiutare gli studenti a compensare difficoltà o punti di debolezza oppure ad affrontare contesti che non sono in sintonia con la loro modalità preferenziale di apprendimento (colonna B).

Nell'applicazione pratica, gli studenti sono spinti ad interrogarsi sull'approccio al compito e, soprattutto, a confrontare fra loro i modi diversi di affrontare il compito; ciò accade più spesso sulla spinta dell'insegnante,

in quanto raramente gli studenti della classe V-A esprimono in modo autonomo considerazioni in merito.

In relazione alla lettura delle attribuzioni, emerse nella classe, si ritiene opportuno anche provocare alcune attribuzioni causali negli studenti, a partire dalla stessa discussione del questionario oltre che da situazioni promosse *ad hoc*, questo soprattutto per rinforzare la percezione delle loro abilità. A titolo di esempio, l'insegnante fornisce agli allievi più deboli stimoli perché si rendano conto di quanto e come sanno fare:

- chiede di sviluppare meglio i loro contributi (ecco alcuni stimoli esemplificativi: *"L'osservazione risponde, chiarisce... il punto...; cosa si potrebbe dire in dettaglio di...; ti è mai capitato di...; e se per caso..."*);
- dà informazioni di ritorno precise sul lavoro dello studente e centrate sul compito (*"La tua domanda è utile a chiarire..., ad approfondire..., ci spinge a collegare, ad associare...; prova ora ad interrogarti su ciò che sai a proposito di...fai le tue deduzioni; prova a verificare, grazie a ciò che sai, se hai capito il concetto, la regola...; ecc."*).

Strada facendo, è emerso che la prima operazione per poter offrire all'allievo sollecitazioni, spinte, motivazioni è quella di avere ben presente la strategia che, in via privilegiata, viene messa in gioco dal compito e che, grazie ad esso, si intende insegnare. A tal fine, la scrivente è ritornata a riflettere sul repertorio delle attività (cfr. tav.7 la prima colonna: compiti/strategie).

Concludendo. L'indagine fino ad ora illustrata ha suggerito all'insegnante coordinate per organizzare l'ambiente di apprendimento, sia nel momento della strutturazione dei compiti, sia nella scelta degli strumenti che nella organizzazione delle attività, sia, ancora, nella gestione del clima comunicativo-relazionale. Tutto diretto alla personalizzazione dell'apprendimento, come si legge nella colonna B della tav.1.

Tav. 1 – Rapporto compiti del “Porre e porsi domande” / strategie / stili di apprendimento/ ► Controllare e assicurare varietà e diversificazione delle proposte didattiche	A - Stili sollecitati dai compiti ⁴				B – “Adattare” gli studenti al compito tramite opportune strategie di apprendimento insegnamento
	Dominio dell'azione e rapporto con la realtà	olisti	Selezione informazioni e decisione cognitiva	riflessivo	
compiti/strategie	serial	olisti	riflessivo	impulsivo	
1 - Segui la spiegazione di un nuovo argomento... Su di esso l'insegnante ti pone alcune domande di focalizzazione, di approfondimento, di interpretazione, quindi ti fa fare una <i>pluralità di operazioni</i> sulle domande stesse... (strategia di associazione)	X	X	X	X	Il gruppo classe o gruppi più piccoli di allievi indagano le questioni poste dal compito
2 - Raccogli, in una lista, gli interventi interrogativi dei tuoi compagni e dell'insegnante intorno ad un'attività di classe. Ti viene chiesto quindi di <i>distinguere e classificare</i> le domande in base ... (c.s.)	X		X		c.s.
3 - Dopo la spiegazione e l'annotazione, prova a richiamarti a <i>categorie di domande</i> , per formularle tu stesso, del tipo: recupero dell'antecedente causale (...), completamento concettuale (...), generalizzazione (...), ecc. (strat. deduzione)	X		X		Ricorso a strategie di esecuzione della consegna in modo rovesciato (formula poi classifica)
4 - Registra su un foglio gli interventi di compagni ed insegnante, relativi ad una spiegazione o ad una attività, secondo la classificazione proposta sopra (n.2). Questo procedimento ti sarà utile per preparare un tuo intervento <i>imitando</i> , al bisogno, le domande registrate... (strat. transfer)	X		X		Il procedimento può essere anche inverso: dall'intervento spontaneo al suo controllo.
5 – Prova ad assumere <i>ruoli diversi</i> , per esempio il ruolo dell'autore di un testo o di un attore del testo o, nel caso di manuali di studio, del ricercatore: lo storico, il geografo, ecc. e porre domande sull'argomento affrontato in classe (strat. deduzione)		X		X	Supporto del lavoro a coppie e assunzione di ruoli diversi per stimolare la formulazione
6 – L'insegnante ti anticipa che spiegherà in classe l'argomento... Ti invita a fare delle anticipazioni...Poi ti consegna una fotocopia con lo schema, semistrutturato, che seguirà nella spiegazione: 1) completa lo schema con altre quattro domande...; 2) organizza adesso il tuo foglio, in base alle domande, per prendere appunti... (strat. induzione , deduzione, transfer)		X		X	Ricorso a strategie di pianificazione e di monitoraggio delle proprie prestazioni
7 - Domani sarai interrogato su quanto l'insegnante ha spiegato sull'argomento.... e su quanto, in merito, è trattato nel tuo testo. Tieni presenti i seguenti suggerimenti per preparare la tua esposizione: 1) elenca e raggruppa per tipologia le domande che l'insegnante pone in modo ricorrente; 2) prepara una lista con le domande che l'insegnante potrebbe porre...; 3) prepara mentalmente un discorso (o la traccia di esso)... (strat. pianificazione)	X		X		L'accesso alle attività è lasciato libero, in base allo stile di ognuno. Al momento della presentazione del lavoro si discutono anche il piano e la sua predisposizione

[torna indietro](#)

⁴ Le coppie di stili sono: seriale/solistico, in relazione a processi di *Dominio dell'azione e rapporto con la realtà*; riflessivo/impulsivo in relazione a processi di *Selezione informazioni e decisione cognitiva*. Le attività vengono qui riprese in maniera sintetica.