

Compiti su misura

Cristina Sibilio

L'elaborazione del compito e l'esercizio anticipato come strategia di apprendimento.

Le prove di materia dovrebbero essere costruite per consentire agli alunni l'espressione di conoscenze ed abilità (obiettivi specifici di apprendimento) mobilitate all'interno della più vasta categoria delle competenze.

Per meglio comprendere il concetto di competenza si può far riferimento alla definizione che ne dà M. Pellerey: "Capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive e ad utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo"¹.

Le competenze, quindi, comprendono la sfera dei saperi/conoscenze, del saper fare/capacità, abilità e dell'essere/atteggiamenti. Esse rappresentano "l'esito consolidato e permanente del complessivo percorso formativo di ciascun allievo. Il loro conseguimento non segue un percorso rettilineo scandito dall'accumulazione sommativa di nozioni e conoscenze, bensì avviene attraverso un processo per così dire flessibile e circolare"². Il processo per il loro sviluppo è perciò in continuo divenire ed è finalizzato al raggiungimento di uno scopo.

Nel formulare il compito l'insegnante tiene conto delle competenze esercitate dall'allievo e ne sollecita il riconoscimento. Gli esercizi, infatti, sono strutturati per sondare se l'allievo è in grado di applicare e gestire i concetti presentati, mettendoli in relazione e riutilizzandoli in situazioni nuove. Nell'ambito specifico

della singola disciplina si possono individuare le seguenti competenze:

- *monocognitive*, ovvero comprensione e applicazione di principi e regole della disciplina, nonché uso del relativo registro linguistico;
- *metacognitive*, capacità di analisi e di sintesi, di induzione e di deduzione;
- *fantacognitive*, capacità di reinventare le conoscenze note in conoscenze nuove³.

La proposta didattica qui presentata trova fondamento nell'idea di *apprendimento in progressione*: nella formulazione di un compito occorre tener in conto le competenze già acquisite e quelle in via di apprendimento, valutando anche la possibilità di acquisirne di nuove. La verifica deve, inoltre, evitare ambiguità interpretative, i quesiti devono essere costruiti in modo da essere il più possibile precisi, chiari e circoscritti. In tal modo, si potranno limitare possibili alterazioni di giudizio, irrispettose degli alunni, quali: l'effetto alone (l'influenza dei precedenti giudizi attribuiti ai compiti dell'allievo), l'effetto di contrasto (l'influenza esercitata dalle valutazioni delle prove degli altri), l'effetto di stereotipia (la scarsa propensione di un docente a modificare il giudizio dato di un alunno).

La somministrazione di prove oggettive (*items* a scelta multipla) facilita il controllo delle alterazioni di giudizio, rischio presente in maniera particolare nella correzione di verifiche semistrutturate.

LA VERIFICA NELLA LINGUA STRANIERA

Una verifica, dunque, deve valutare alcuni aspetti e, soprattutto, attestare il raggiungimento, anche parziale, delle competenze attese. È importante, quindi, la coerenza tra i contenuti proposti nel corso del processo formativo e le richieste delle prove somministrate al fine di garantire il rispetto dell'allievo. Le competenze indicate, nel caso della lingua inglese, sono di ricezione (*reading and listening comprehension*), produzione (*oral and writing production*) e interazione (*speaking*)⁴. Le prove possono presentare diverse tipologie di esercizi, riguardare il vocabolario, la conoscenza delle strutture linguistiche (*grammar*), la produzione e dovrebbero corrispondere ad alcune esercitazioni già proposte nel contesto della lezione.

Nel preparare un compito cerco di usare un linguaggio semplice, chiaro e quanto più possibile comprensibile per gli studenti. Questo può essere utile al fine di evitare situazioni di ambiguità. Si può decidere, all'occorrenza, se esprimere le consegne in italiano o in inglese a seconda della tipologia dell'esercizio e anche in base al livello di conoscenza della lingua da parte degli alunni. La riproposizione di alcuni modelli di consegna utilizzati nel corso delle lezioni in modo ripetitivo può aiutare e consolidare la loro comprensione in una verifica dove è richiesta autonomia di lavoro.



Ovviamente, gli esercizi sono selezionati in base all'obiettivo che si intende valutare. Ad esempio, la conoscenza delle strutture (*grammar*) può essere valutata con *items* a scelta multipla. In questo caso, risulta importante la "chiarezza espositiva affinché un quesito non presenti particolari difficoltà lessicali e frasi complicate. In particolare, è opportuno per ogni domanda elaborare una formulazione concisa, utilizzare vocaboli di uso frequente e con significato preciso, rendere minima la complessità sintattica e, quindi, limitare l'uso di congiunzioni coordinanti (è preferibile il punto fermo) e di frasi subordinate. Nella formulazione di tali quesiti è necessario evitare la presenza di una doppia negazione e di una forma negativa sia nella domanda che nelle alternative di risposta"⁵.

Nel caso della produzione (*oral and writing production*), la tipologia scelta può essere quella di produrre testi comunicativi come una breve lettera, un dialogo, una presentazione personale o un messaggio e-mail. È possibile fornire un modello strutturato dell'esercizio al fine di mettere in moto "l'apprendimento per imitazione, intesa non solo come passività ripetitiva, ma come messa in moto di meccanismi autonomi sulla base di un modello"⁶.

IL COMPITO DI MATEMATICA E L'ESERCIZIO ANTICIPATO

Per la matematica, è necessario tenere conto che "concetti, abilità, competenze e atteggiamenti vengono ritrovati e sviluppati a più riprese in un processo che richiede un'acquisizione graduale del linguaggio matematico"⁷.

Nell'ambito del progetto OCSE-PISA, la competenza matematica è definita come: "La capacità di un individuo di identificare e comprendere il ruolo che la matematica gioca nel mondo reale, di operare valutazioni fondate e di utilizzare tale disciplina e confrontarsi con essa in modi che rispondono alle esigenze della vita di quell'individuo in quanto cittadino che esercita un ruolo costruttivo, impegnato e basato sulla riflessione".

Questa visione della disciplina sottolinea lo stretto legame tra la matematica e il mondo reale.

È comunque vero che "per quanto riguarda il curriculum, bisogna che esso sia considerato come uno strumento duttile, che si adegui alla scelta di aula e non viceversa"⁸.

Questa affermazione sottolinea l'importanza della motivazione come fattore determinante per il processo di apprendimento. La comunicazione insegnante-alunno,



posti è utile a evitare ai nostri alunni fallimenti apprenditivi per prove lontane dalle loro potenzialità o inutili e demotivanti ripetizioni. *“Lo sviluppo di tale potenzialità fornisce all’insegnante un enorme aiuto, perché gli dà la possibilità di calibrare ed individualizzare la potenzialità cognitiva del soggetto che apprende”*¹⁰.

L’insegnante dovrà proporre prove che delineino un percorso di apprendimento efficace e coerente rispetto alle potenzialità dello studente e ai livelli cognitivi da raggiungere, tenendo conto che il livello di sviluppo potenziale diventerà livello di sviluppo effettivo: e la zona di sviluppo prossimale è quella dove effettivamente avviene lo sviluppo cognitivo.

Nel corso del lavoro didattico acquista importanza il linguaggio utilizzato e, per risolvere un esercizio, l’allievo deve entrare in sintonia con l’adulto o con il coetaneo più capace che gli è stato affiancato come collaboratore. Il linguaggio usato dall’insegnante deve essere calibrato, preciso e comprensibile, frutto di un intervento educativo che tenga conto delle specifiche esigenze dell’alunno, dei livelli di apprendimento dei singoli, in una prospettiva dove anche *un possibile fallimento non è visto come un risultato negativo ma può essere lo stimolo a lavorare in coppia per costruire conoscenza*¹¹. Anche in questo sta l’efficacia dell’azione dell’insegnante e si concretizza il rispetto pedagogico.

Cristina Sibilio - Professoressa presso l’Istituzione Scolastica Comunità Montana Mont Rose A di Pont-Saint-Martin (Ao)

pertanto, deve essere particolarmente efficace in quanto elemento fondamentale per la risoluzione di un esercizio o di un problema matematico. La differenza tra esercizio e problema è un argomento che interessa la didattica della matematica. Mentre, infatti, *“l’effettuazione di un esercizio comporta la mobilitazione di competenze già acquisite, senza alcun atto inventivo; la risoluzione di un problema mette in moto l’attività creativa per cui lo studente deve organizzare le proprie competenze ed usare una strategia che non ha mai utilizzato prima”*⁹.

Quindi, parafrasando in modo semplificato Vygotskij, si può dire che, per effettuare efficacemente un’attività di *problem solving*, è necessario andare oltre la *zona effettiva* (livello effettivo di sviluppo che corrisponde alle competenze realmente acquisite) per approdare alla *zona potenziale* (livello potenziale di sviluppo in cui le competenze sono acquisibili in un futuro ravvicinato). Ne risulta che la zona operativa della didattica, oltre la zona effettiva e prima di quella potenziale, è la *zona di sviluppo prossimale*, che consente all’alunno di risolvere difficoltà concettuali con l’aiuto e l’accompagnamento dell’educatore.

Selezionare e valutare la pertinenza degli esercizi pro-

Note

¹ www.rivistadidattica.com da *Competenze da valutare* di Laura Albrico.

² E. Bertonelli, *Insegnare e apprendere nella scuola dell’autonomia*, ed. Giunti, Firenze, 2000.

³ Ibid.

⁴ B. Toni, *Lingue straniere. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, ed. Tecnodid, Bologna.

⁵ G. Domenici, *La valutazione come risorsa*, ed. Tecnodid, Bologna, 2007.

⁶ B. D’Amore, M. I. Fandiño Pinilla, Cambi di convinzione in insegnanti di matematica di scuola secondaria superiore in formazione iniziale, in *La matematica e la sua didattica*, Bologna, 2004, p. 3, 27-50.

⁷ M. I. Fandiño Pinilla, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, ed. Tecnodid, Bologna.

⁸ M. I. Fandiño Pinilla, *Curricolo e valutazione in matematica*, ed. Pitagora, Bologna, 2002.

⁹ B. D’Amore, M. I. Fandiño Pinilla, Cambi di convinzione in insegnanti di matematica di scuola secondaria superiore in formazione iniziale, in *La matematica e la sua didattica*, Bologna, 2004, p. 3, 27-50.

¹⁰ M. I. Fandiño Pinilla, *Molteplici aspetti dell’apprendimento della matematica*, Erickson, Trento, 2008.

¹¹ Ibid.