

## 3

# Costruire l'apprendimento: metodologie didattiche a confronto

di *Mario Castoldi*

## 3.1

## CSSC Learning

Negli ultimi decenni si è progressivamente affermato un paradigma di apprendimento da assumere come riferimento fondante anche per i processi che riguardano la valutazione. Tale paradigma nasce nel solco dell'approccio cognitivista, il quale aveva già spostato il baricentro sui processi interni al soggetto piuttosto che sui comportamenti manifesti, e fa tesoro del patrimonio di ricerca e di elaborazione culturale maturato su questo terreno in chiave socio-costruttivista. Prendendo a prestito l'espressione affermatasi in campo internazionale (cfr. de Corte, 2010) possiamo sintetizzare tale paradigma con l'espressione "CSSC Learning", per sintetizzare i caratteri che lo contraddistinguono: costruttivo (*constructive*), autoregolato (*self-regulated*), situato (*situated*) e collaborativo (*collaborative*).

L'attributo che più di altri lo contraddistingue è quello di "costruttivo", a denotare un processo di apprendimento inteso come ri-costruzione di quanto il soggetto già conosce, rielaborazione degli schemi mentali e delle conoscenze pregresse. In ciò l'approccio costruttivista si qualifica per un superamento definitivo dell'antinomia soggetto/oggetto che ha da sempre contraddistinto la ricerca sull'apprendimento, nell'opposizione tra visioni oggettiviste – centrate sulla realtà esterna, in base a una concezione dell'apprendimento come adeguamento del soggetto ad essa – e visioni soggettiviste – centrate sulla realtà interna, in base a una concezione dell'apprendimento come evoluzione delle strutture mentali del soggetto.

Con il costruttivismo si afferma definitivamente la natura relazionale della conoscenza, come interazione dialettica tra il soggetto che conosce e l'oggetto della conoscenza, e il suo carattere dinamico, di progressiva evoluzione generata dalla dialettica indicata. Il concetto di "cambiamento concettuale" ben esprime queste caratteristiche, a partire dal principio – già presente in Piaget, Ausubel e nel cognitivismo più recente – che la dinamica di apprendimento si caratterizza per una progressiva sintonizzazione tra i modelli mentali del soggetto e i contenuti della conoscenza, tra la struttura psicologica del soggetto e la struttura logica della conoscenza: l'apprendimento è un dare senso al mondo, integrando e sintetizzando le nuove esperienze.

Ciò evidenzia un secondo attributo dell'apprendimento CSSC, ovvero il carattere "auto-regolato", che sottolinea il ruolo attivo del soggetto nel gestire il processo di costruzione della conoscenza, anche in relazione con i bisogni del contesto di vita. I processi di indirizzo, gestione e monitoraggio di acquisizione della conoscenza divengono cruciali per l'efficacia dell'apprendimento, sottolineando la funzione chiave del livello meta-cognitivo nel dirigere il proprio percorso apprenditivo, non solo in relazione alle dimensioni cognitive dell'apprendere, ma anche a quelle affettive e volitive (cfr. Pellerey, 2006).

Un terzo attributo riguarda il suo carattere "situato", ovvero il suo ancoraggio al contesto e al contenuto specifico dell'attività che lo genera. All'origine di tale sviluppo troviamo il contributo di un altro studioso russo, Leont'ev, in riferimento al ruolo giocato dall'azione – oltre che dal linguaggio – nello sviluppo di abilità complesse; la stessa prospettiva lewiniana della ricerca/azione rafforza la natura situata della conoscenza nell'evidenziare come la dinamica dei processi sociali derivi sempre dalle relazioni che si stabiliscono tra il soggetto e il contesto sociale entro cui agisce. Nella stessa direzione si orienta il contributo della psicologia culturale bruneriana, attenta a mettere in evidenza il ruolo che i sistemi simbolico-culturali giocano nello sviluppo della conoscenza individuale, sulla base di una dinamica evolutiva tra pensiero individuale e contesto socio-culturale.

Un ultimo attributo che connota il paradigma di apprendimento è quello di "collaborativo", a denotare il ruolo fondamentale che il contesto relazionale e culturale gioca nel processo di costruzione della conoscenza del soggetto. A partire dai contributi pionieristici di Vygotskij sul pensiero come dialogo interiorizzato e il conseguente valore dei processi interpersonali e intrapersonali nello sviluppo del soggetto, si è progressivamente messo a fuoco il ruolo cruciale dell'interazione sociale e dei modelli culturali entro cui si sviluppa la costruzione dell'apprendimento.

I processi di pensiero vengono considerati il risultato delle interazioni personali in contesti sociali (piano interpsicologico) e dell'appropriazione (piano intrapsicologico) della conoscenza costruita socialmente (Mason, 1996, p. 72).

Un processo di apprendimento costruttivo, auto-regolato, situato, collaborativo: sono questi gli attributi che riassumono le direzioni più recenti della ricerca psico-pedagogica. Un approdo ben sintetizzato da Jonassen (cfr. Varisco, 2002), il quale ha identificato tre poli intorno a cui ruota il processo conoscitivo inteso come costruzione di significato: il contesto che lo determina, la collaborazione che la facilita e la costruzione intesa come processo di riflessione e negoziazione interiore. Da qui la definizione dei caratteri che qualificano il processo di apprendimento:

- attivo (il ruolo consapevole e responsabile del soggetto);
- costruttivo (il processo di "equilibratura" tra strutture mentali pregresse e nuove conoscenze);

- collaborativo (la dinamica di interazione sociale entro cui si sviluppa l'apprendimento);
- intenzionale (il ruolo dei processi motivazionali e volitivi nello sviluppo del potenziale apprenditivo);
- conversazionale (il ruolo del linguaggio nello strutturare il confronto e la negoziazione dei significati tra gli attori);
- contestualizzato (il riferimento a compiti di realtà entro cui situare il processo apprenditivo);
- riflessivo (il circolo ricorsivo tra conoscenza, esperienza e riflessione su di essa su cui si struttura la negoziazione intrapsichica).

### 3.2

### CSSC Learning e Digital Storytelling

In rapporto a tale paradigma di apprendimento le metodologie narrative e, in particolare il Digital Storytelling, presentano diversi elementi di congruenza: il carattere costruttivo nei processi di ideazione e di rielaborazione del proprio sapere, autoregolato nei processi di revisione e di controllo, situato nei processi di considerazione dello scopo e del destinatario e di attenzione al contesto e collaborativo nei processi di costruzione sociale della storia.

Più che di metodo è opportuno parlare di approccio narrativo, per intendere la ricomposizione della frattura tra sapere personale e sapere istituito tipica della educazione formale. Un sapere strutturato, organizzato, paradigmatico che soffoca il sapere personale, relegandolo a una dimensione naif, ingenua, che non trova cittadinanza nella scuola. Il senso del lavoro narrativo, allora, sta nel recupero e nella valorizzazione della memoria, della soggettività dell'esperienza, della parola come espressione di sé; dimensioni spesso mortificate dalla formalizzazione della conoscenza disciplinare, dalla tendenza al conformismo, dalla prospettiva valutativa attraverso cui soppesare l'espressione scritta e orale degli allievi. Si tratta di un recupero che attraversa l'esperienza formativa in tutti i suoi momenti e si fonda sulla disponibilità all'ascolto da parte dell'insegnante, sulla sua permeabilità nei confronti degli allievi che ha di fronte, sulla sua umiltà e rispetto verso le storie che raccontano.

Le modalità attraverso cui ciò può avvenire sono le più varie: stimolare la scrittura espressiva, valorizzare i ricordi personali, esplorare le pre-conoscenze anche sul piano personale ed emotivo, animare e drammatizzare le storie, curare alcuni rituali che favoriscano l'espressione di sé (un luogo, un tempo, una disposizione, un oggetto simbolico), recuperare le memorie familiari, ricostruire la storia personale, mettersi in posizione di ascolto (cfr. Formenti, Gamelli, 1996).

Tra i riferimenti culturali sottesi all'approccio si può rintracciare la non direttività, caratterizzata da alcuni principi di fondo: l'impiego di una co-

municazione non autoritaria, orientata a mettere a proprio agio l'interlocutore; la trasmissione di calore e confidenza, finalizzata ad incrementare una relazione di fiducia; lo sforzo di comprensione ed empatia verso l'altro, attraverso un decentramento da sé in direzione della prospettiva dell'interlocutore; lo stimolo verso un'assunzione di responsabilità da parte dell'interlocutore, teso a promuovere maggiore fiducia in se stessi e determinazione; la promozione nell'interlocutore di un atteggiamento introspettivo verso se stesso e le proprie emozioni. Si tratta di una proposta avviata da Rogers negli anni Settanta e ripresa successivamente da moltissimi contributi e sotto molteplici prospettive, che ha trovato ampia eco anche nel nostro paese, come testimonia, tra gli altri, il testo di Franta e Colasanti (1991).

L'enfasi viene posta sul ruolo di supporto nei confronti dell'allievo, non solo (e non tanto) sul piano cognitivo, quanto su quello socio-emotivo, un supporto orientato non a sostituirsi all'altro, bensì a sviluppare in lui/lei le proprie risorse interne. Da qui una ridefinizione del ruolo docente: in primo luogo fornire testimonianza di uno stile relazionale accogliente e incoraggiante, anche al di là dello specifico contenuto su cui si sviluppa la relazione, tratto particolarmente significativo in un contesto formativo. Sul piano dell'analisi, fornire un supporto alla comprensione della situazione personale dello studente, attraverso una funzione "specchio" e uno stimolo all'esplorazione dei propri stati emotivi, relazionali, cognitivi. Sul piano della risposta, sostenere l'autodeterminazione nell'individuare possibili soluzioni e nel fornire un feedback sulle scelte operate e sui progressi compiuti, in un'ottica proattiva, orientata verso il futuro.

Un altro riferimento richiama al ruolo del linguaggio come occasione di raffreddamento dell'esperienza, in particolare nel caso di un "linguaggio secondo" come la scrittura, dove il pensiero si amplia di nuove possibilità, diventa un oggetto separato da sé, che può subire altre manipolazioni, riflessioni ulteriori. Il "dare le parole" all'esperienza rappresenta un'opportunità di riflessione sul vissuto, che aiuta a comprenderlo, organizzarlo, metterlo in relazione; in ciò la potenzialità apprenditiva come opportunità di rielaborazione e chiarificazione dell'esperienza (cfr. Demetrio, 2003).

I problemi emergenti sono sostanzialmente riconducibili non tanto alla bontà della proposta, quanto alla sua fattibilità nel contesto formativo, per la difficoltà da parte dell'insegnante di conciliarla con i compiti istruttivi, le scarse occasioni di relazione diretta che si possono creare nell'attività didattica, la rigidità del ruolo docente che ostacola l'assunzione di posizioni di ascolto e favorisce processi di delega verso figure specialistiche (insegnante di sostegno, tutor, psicologa ecc.), le resistenze anche personali che si possono incontrare di fronte a una richiesta di "mettersi in gioco" nella relazione con l'altro. Sullo sfondo emerge una problematica di profilo professionale del docente e di formazione al ruolo, soprattutto nei gradi scolastici secondari.

Vi è inoltre la difficoltà per l'insegnante di tenere sotto controllo la tendenza interpretativa e valutativa e di gestire situazioni emotive intense e ca-

riche di significati per il soggetto; le storie non sono sempre a lieto fine. A tale riguardo è sempre consigliabile che l'insegnante parta da sé, recuperando la scrittura come forma espressiva e sperimentandone potenzialità e difficoltà, entusiasmi ed imbarazzi; si tratta di una condizione per cercare di uscire da una visione troppo scolastica e imparare ad ascoltare e, nel contempo, a mettersi in gioco. Come si può vedere nel caso dell'approccio autobiografico più che individuare passaggi chiave della metodologia, si possono evidenziare alcuni principi metodologici, da applicare nelle diverse occasioni offerte dall'esperienza scolastica.

In rapporto al paradigma socio-costruttivista di apprendimento che qualifica un approccio per competenze, quello narrativo richiama il ruolo della riflessione come opportunità di rielaborazione dell'esperienza e di assunzione di una maggiore consapevolezza sui propri processi cognitivi ed emotivi. Proprio l'estensione che il costruito della competenza sollecita in rapporto all'esperienza di apprendimento e ai fattori che in essa intervengono giustifica un'attenzione a metodologie di lavoro che investono l'insieme della personalità del soggetto e lo aiutano a riconoscersi e a farsi riconoscere dagli altri. La dialettica esperienza-riflessione rappresenta uno snodo chiave nel processo di apprendimento e può essere sollecitata a diversi livelli di profondità e di investigazione.

### 3.2.1. Criteri di qualità

Accanto agli approcci narrativi, infatti, vi sono una molteplicità di metodologie didattiche che mirano a fornire risposte congruenti all'idea di apprendimento proposta; a titolo meramente esemplificativo citiamo gli approcci induttivo, cooperativo, dialogico, autobiografico; accanto ad alcune metodologie: gioco di ruolo, apprendistato cognitivo, soluzione di problemi reali, studio di caso e *brain storming*.

Nel nostro contributo vorremmo fornire alcuni criteri di riferimento attraverso cui valutare le diverse metodologie didattiche in rapporto alla loro efficacia nella promozione di un apprendimento CSSC. Un primo orientamento ce lo offrono Duffy e Cunningham (1996), i quali individuano alcune linee guida generali entro cui sviluppare ambienti di apprendimento in chiave costruttivista:

- predisporre esperienze che facilitino il processo di costruzione della conoscenza;
- promuovere esperienze di comprensione attraverso molteplici prospettive;
- inserire l'apprendimento in contesti realistici e rilevanti;
- incoraggiare la padronanza e la libertà nei processi di apprendimento;
- inserire l'apprendimento in un'esperienza sociale;
- incoraggiare l'uso di molteplici modalità di rappresentazione;
- promuovere l'autoconsapevolezza del processo di apprendimento.

Sulla stessa lunghezza d'onda si muove Perrenoud (2003), che individua alcune sfide su cui è chiamato a misurarsi l'insegnamento scolastico.

1. *Considerare i saperi come risorse da mobilitare.* La conoscenza non deve essere materia inerte, incapsulata all'interno delle discipline scolastiche, bensì materia viva, da mettere in relazione con le esperienze di vita e i problemi che la realtà pone; i saperi scolastici non sono qualcosa di autoconsistente, richiedono di essere sempre pensati come potenziali risorse per affrontare contesti di realtà, non possono permettersi di perdere questo collegamento vitale.
2. *Lavorare per situazioni-problema.* La stretta connessione tra realtà e scuola, simboleggiata dalla metafora del ponte, si riflette nell'appoggiare il lavoro didattico su attività in grado di integrare i diversi saperi e di renderlo significativo, proponendo situazioni problematiche da affrontare, attivando processi euristici in contesti reali; l'espressione "situazioni-problema" ben sintetizza un approccio esplorativo, di ricerca aperta, verso la conoscenza, coniugato con un riferimento a situazioni reali, a contesti operativi concreti e definiti, fatti inevitabilmente di risorse e di vincoli.
3. *Condividere progetti formativi con i propri allievi.* Il ruolo di protagonista del proprio apprendimento affidato agli studenti si riflette nella pratica della contrattualità formativa, funzionale a una condivisione di senso del lavoro didattico, non solo con gli studenti, ma anche con gli altri soggetti coinvolti (genitori, interlocutori esterni, personale ATA); il punto focale è la ricerca di significato per il lavoro scolastico da parte dei diversi attori coinvolti (anche per il docente), una attribuzione di senso che promuova una disponibilità ad apprendere e favorisca una finalizzazione riconoscibile per il proprio impegno e i propri risultati.
4. *Adottare una pianificazione flessibile.* L'aggancio con problemi di realtà richiede un approccio strategico alla progettazione, fondato sulla messa a fuoco di alcune linee d'azione da adattare e calibrare durante lo sviluppo del percorso formativo; ciò implica un approccio flessibile, aperto alla progettazione didattica, non riconducibile a un algoritmo da preordinare, bensì a una ricerca da impostare e adattare in corso d'opera, avendo chiaro dove si vuole arrivare e i traguardi formativi che si intende promuovere.
5. *Praticare una valutazione per l'apprendimento.* La pratica consapevole in cui si esprime l'apprendimento amplifica il potenziale formativo del momento valutativo, vero e proprio specchio attraverso cui conoscere e riconoscersi, risorsa metacognitiva per il soggetto che apprende; la valutazione, si connette strettamente alla formazione, non è pensata come un momento terminale e separato bensì come uno strumento attraverso cui promuovere e consolidare l'apprendimento.
6. *Andare verso una minore chiusura disciplinare.* La realtà è per sua natura restia a essere rinchiusa nei recinti concettuali e metodologici delle singole discipline, necessita di una pluralità di sguardi attraverso cui osservare e comprendere la propria esperienza; l'insegnamento-ponte implica necessariamente un superamento dei confini disciplinari, una capacità di connette-

re non solo la scuola con la vita, ma anche i diversi saperi disciplinari, pensati come strumenti di analisi di una realtà unica e scomponibile.

7. *Convincere gli allievi a cambiare mestiere*. Una diversa modalità con cui avvicinarsi all'insegnamento non impatta solo con le resistenze e le routine del corpo docente, ma anche con gli stereotipi, le aspettative, i modelli culturali degli studenti, delle loro famiglie, della comunità sociale. Un approccio per competenze richiede allo studente di porsi in modo diverso rispetto all'esperienza di apprendimento, non come ricettore passivo e riproduttore di un sapere predigerito, bensì come co-produttore di una conoscenza da costruire e condividere. Per dirla con le parole di uno studioso americano, richiede di padroneggiare l'incertezza, di imparare a «sapere che cosa fare quando non si sa che cosa fare» (Claxton, 1998).

Nel Digital Storytelling si possono ritrovare risposte convincenti a molte delle sfide richiamate: tra le altre la rielaborazione dei propri saperi, la gestione di processi di *problem-solving* applicati alla costruzione di una storia, l'impiego formativo della valutazione nei processi di revisione, l'attivazione dei soggetti in apprendimento.

### 3.2.2. Strumenti di analisi

All'interno di tali sfide faremo riferimento a una tassonomia delle capacità implicate nell'esercizio di un apprendimento profondo (cfr. Paquette, 2009), organizzata intorno a quattro ambiti (cfr. TAB. 3.1 per una esemplificazione). Nell'elenco di seguito le capacità sono riportate tra parentesi.

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

Parmentier e Paquay (2002) propongono uno strumento di autovalutazione delle pratiche didattiche, 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. Nello strumento vengono richiamate un insieme di attività dell'allievo che qualificano un approccio per competenze, attività che riprendono in termini operativi le dimensioni della competenza proposte da Paquette (2009) e da Anderson-Krathwohl (2001); per ciascuna di esse nella seconda colonna vengono proposti un insieme di principi metodologici congruenti con lo sviluppo di tali attività, spostando in questo modo la prospettiva sull'azione dell'insegnante. In tale prospettiva diviene fondamentale considerare la relazione tra l'azione e le metodo-

TABELLA 3.1

## Tassonomia delle capacità implicate nell'esercizio di una competenza

Capacità	Dominio			
	Cognitivo	Psico-motorio	Affettivo	Sociale
1. Prestare attenzione	Interessarsi a un fenomeno sociale.	Percepire una scorretta posizione del corpo davanti a uno specchio.	Essere colpiti da una musica gradevole piacevole (o sgradevole).	Percepire una situazione tesa in un gruppo.
Ricevere 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 a un lavoro di gruppo, lavorare in modo costruttivo in un gruppo.
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 trattiasta.	Modificare leggermente un ruolo già assunto in un gruppo.
Riprodurre 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 a una esperienza già vissuta.	Assumere la leadership in un gruppo in una situazione simile a 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 (ad esempio 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.
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.
Produrre 7. Adattare	Aggiungere nuove componenti a 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.



TABELLA 3.1 (segue)

	Capacità	Dominio			
		Cognitivo	Psico-motorio	Affettivo	Sociale
Produrre	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 una maniera di comportarsi in un gruppo tale da farlo progredire.
	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 a una discussione difficile con degli amici.	Determinare la qualità e la produttività di un lavoro di gruppo al quale si è partecipato.
Autogestirsi	10. Autocontrollarsi	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 e il clima sociale di un gruppo.

Fonte: Maccario (2006).

logie aprendo a una dimensione di qualità nella circolarità d'insegnamento/apprendimento.

Sulla base dei modelli richiamati si propone uno strumento di analisi delle pratiche didattiche, che mira a sintetizzare alcuni aspetti salienti tra quelli emersi, utile ad analizzare criticamente le metodologie didattiche proposte. In considerazione del *focus* centrato sulla qualità dell'azione didattica, si richiamano le diverse dimensioni dell'azione di insegnamento riconducibili alle seguenti categorie:

- il momento di anticipazione dell'azione di insegnamento (progettazione);
- la gestione della relazione comunicativa docenti-allievi (dimensione relazionale);
- la gestione della mediazione didattica tra soggetti in apprendimento e oggetto di apprendimento (dimensione metodologica);
- la gestione del *setting* formativo (dimensione organizzativa);
- il momento di controllo dell'azione di insegnamento e dei suoi risultati (valutazione).

Per ciascuna dimensione si propongono alcuni criteri di qualità ricavati dalle proposte precedenti, rispetto ai quali si invita a esprimere un apprezzamento su una scala a cinque gradienti e a sintetizzare alcune evidenze osservabili che giustificano il giudizio fornito. Si viene a comporre in questo mo-

TABELLA 3.2

## Uno strumento di autovalutazione dell'insegnamento

	Criteria di qualità	Giudizio	Evidenze osservabili
Progettuale	- Aiutare l'allievo ad attribuire senso all'apprendimento	(-)   1   2   3   4   5   (+)	
	- Orientare l'insegnamento verso prodotti significativi	(-)   1   2   3   4   5   (+)	
	- Assicurare coerenza tra traguardi di competenza e percorsi didattici	(-)   1   2   3   4   5   (+)	
Valutativa	- Promuovere riflessione e consapevolezza sui prodotti e i processi del lavoro didattico	(-)   1   2   3   4   5   (+)	
	- Adottare una valutazione dinamica e regolativa	(-)   1   2   3   4   5   (+)	
	- Prevedere una pluralità di evidenze valutative	(-)   1   2   3   4   5   (+)	
	- Accertare la capacità di rielaborazione del proprio sapere	(-)   1   2   3   4   5   (+)	
Metodologica	- Fare emergere le preconoscenze in relazione ai nuovi saperi	(-)   1   2   3   4   5   (+)	
	- Aiutare gli allievi a mobilitare i propri saperi di fronte a problemi	(-)   1   2   3   4   5   (+)	
	- Consolidare le strategie di progettazione e controllo del proprio apprendimento	(-)   1   2   3   4   5   (+)	
	- Proporre situazioni sfidanti per gli allievi	(-)   1   2   3   4   5   (+)	
	- Prevedere attività che favoriscano il transfert	(-)   1   2   3   4   5   (+)	
	- Stimolare l'interazione sociale come risorsa per l'apprendimento	(-)   1   2   3   4   5   (+)	
Relazionale	- Sostenere l'allievo sul piano cognitivo ed emotivo	(-)   1   2   3   4   5   (+)	
	- Ritirarsi gradualmente per sviluppare l'autonomia dell'allievo	(-)   1   2   3   4   5   (+)	
	- Utilizzare risorse didattiche diversificate	(-)   1   2   3   4   5   (+)	
Organizzativa	- Favorire l'apertura verso l'esterno	(-)   1   2   3   4   5   (+)	

do uno strumento per l'(auto)valutazione dell'insegnamento orientato verso una prospettiva didattica per competenze, utilizzabile sia per un'autoriflessione da parte dell'insegnante sulla propria proposta didattica, sia per la valutazione di progetti didattici, sia per forme di *peer-review* tra insegnanti.

Tali strumenti possono essere impiegati per l'analisi delle esperienze di Digital Storytelling, in modo da evidenziare in che misura sono riconosciute e valorizzate le potenzialità didattiche contenute in tale approccio in rapporto alla prospettiva di un apprendimento socio-costruttivista.

### Riferimenti bibliografici

- ANDERSON L. W., KRATHWOHL D. R. (eds.). (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, New York.
- CASTOLDI M. (2009), *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.
- CLAXTON G. (1998), *Mastering Uncertainty: The New Science of Lifelong Learning*, University of Bristol, Bristol.
- DE CORTE E. (2010), *Historical Developments in the Understanding of Learning*, in H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (eds.), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD, Paris (<http://www.educ.ethz.ch/pro/litll/oecebuch.pdf>), pp. 35-68.
- DEMETRIO D. (2003), *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari.
- DUFFY T. M., CUNNINGHAM D. J. (1996), *Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction*, in D. H. Jonassen (ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, Simon and Schuster, New York, pp. 170-98 (<http://iris.nyit.edu/~kkhoo/Spring2008/Topics/Cons/Constructivism Implications.pdf>).
- FORMENTI L. (2007), *La formazione autobiografica*, Guerini e Associati, Milano.
- FORMENTI L., GAMELLI I. (1998), *Quella volta che ho imparato. La coscienza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- FRANTA H., COLASANTI A. R. (1991), *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Carocci, Roma.
- MACCARIO D. (2006), *Insegnare per competenze*, SEI, Torino.
- MASON L. (1996), *Valutare a scuola. Prodotti, processi, contesti di apprendimento*, CLEUP, Padova.
- PAQUETTE G. (2009), *Instructional engineering in networked environments*, John Wiley and Sons, Hoboken (NJ).
- PARMENTIER P., PAQUAY L. (2002), *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétence? Développement d'un outil d'analyse: le Comp.A.S.*, Université Catholique de Louvain (<http://www.gri-fed.ucl.ac.be/CompAS-V3-vd.pdf>).
- PELLERER M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, La Scuola, Brescia.
- PERRENOUD P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.
- VARISCO B.M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi. psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma.