

Project Based Learning, eTwinning e valutazione

Brigida Clemente, Anna Erika Ena¹,
Miur – I.C. Papa G. Paolo II di Candela (Foggia)
brigi.clemente@gmail.com

¹ Dipartimento di Studi Umanistici - Università degli Studi di Foggia
erika.ena@unifg.it

Si prospetta un quadro complessivo del Project Based Learning, la strategia educativa costruttivista collegata all'approccio problem-based e, all'interno di questo quadro, si sviluppa un'analisi approfondita su come i progetti eTwinning-Indire costituiscano uno strumento di innovazione didattica idoneo a contribuire alla realizzazione di questa strategia. Il quadro si chiude richiamando i concetti di apprendimento e valutazione autentici ed evidenziando come la piattaforma eTwinning possa costituire una risorsa importante anche per un coinvolgimento delle famiglie sul processo di valutazione e autovalutazione.

1. Introduzione

Il problem-based learning è una metodologia didattica nata verso la fine del 1960 su base sperimentale e si configura come un insieme di strategie didattiche centrate sullo studente e fondate sulla soluzione guidata di problemi reali (approccio problem solving). L'attuazione di queste strategie si fonda sui principi fondamentali della filosofia educativa costruttivista attenti al "learning by doing" (Papert 1972, Schank 1982, Resnick 1987), ma anche delle teorie sul coinvolgimento attivo (Kearsley e Shneidermann 1998) e di quelle orientate alla valorizzazione degli stili di apprendimento e delle "intelligenze multiple" (Gardner 1994). Seppure vi sia una sostanziale convergenza di vari orientamenti di matrice costruttivista verso pratiche pedagogiche centrate sulla visione problematica, ne emerge una varietà di definizioni e interpretazioni (Vernon e Blake, 1993), tanto che Bereiter e Scardamalia (2000) propongono di distinguere tra problem-based learning e Project Based Learning (PBL).

2. Project Based Learning (PBL)

Il PBL è una metodologia del XXI secolo che consente un approccio più realistico alle nuove problematiche degli studenti. I problemi del mondo reale possono essere affrontati e risolti dagli studenti non tanto con lezioni teoriche o unità didattiche, ma con lo sviluppo di abiti comportamentali ed esperienze di lungo periodo nella gestione del processo di apprendimento e nello sviluppo di

capacità di apprendimento autonomo. Il PBL consente di incorporare la scuola in un ambiente autentico, sia fisico che digitale. L'orientamento è sul processo e sull'integrazione di tecnologia e media digitali e sociali per risolvere le sfide personali e sociali. Il Processo di apprendimento attraverso la progettazione può fornire una strategia adeguata e naturale per supportare l'immersione degli studenti nella lettura e interpretazione del mondo reale e nel conseguire gli scopi entro il mondo reale. Occorre però sottolineare come fa Terry Heick che il problema non è lo sviluppo della tecnologia per la tecnologia, ma fare della tecnologia un adeguato strumento per sostenere l'apprendimento degli studenti.

Un approccio educativo con la metodologia del project based learning porta inevitabilmente ad un cambiamento della didattica orientando il docente verso lo sviluppo di competenze nella sua accezione più recente. Il concetto di competenza, nella sua evoluzione storica, passa attraverso diversi metodi di insegnamento: da quello puramente comportamentista di Tyler e Bloom (1949) di competenza come performance/prestazione/comportamento osservabile; a quello di Le Boterf (anni '80/'90) quale disposizione interna astratta frutto di saperi e abilità che determina il comportamento; a quella più recente, derivata dalla teoria degli schemi mentali di Piaget, quale capacità di far fronte ad un compito mobilitando e orchestrando le proprie risorse interne e utilizzando quelle esterne in modo coerente e fecondo (Pellerey, 2004). Imparare a risolvere problemi nuovi mobilitando e adattando schemi mentali già usati per risolvere altri problemi (Rivoltella 2013). Passaggio chiave che caratterizza l'elaborazione di un progetto formativo orientato verso le competenze riguarda il riferimento a delle situazioni problema, intese come "compito di realtà" contestualizzato che viene problematizzato e viene assunto come domanda intorno a cui sviluppare e costruire un progetto e verso cui finalizzare il progetto stesso nella realizzazione di un determinato prodotto che risponda appunto alla situazione problema (Castoldi, 2016). Il progetto è basato su problemi poco strutturati e su pochi concetti fondamentali. Si mira ad aumentare la motivazione degli studenti ponendoli di fronte a situazioni reali.

3. I progetti eTwinning

eTwinning è una piattaforma attraverso cui è possibile attuare la metodologia del PBL nella didattica. Il portale consente di trasferire abilità e strategie nel quadro di progetti europei specifici che sono curricolari, interdisciplinari, transdisciplinari, centrati sull'apprendimento e radicati nella vita reale. Numerosi buoni progetti eTwinning hanno dimostrato di essere esperienze di apprendimento complessa ed ampia.

eTwinning ha ripensato i tipi di modelli organizzativi che profondamente strutturano le scuole: il maestro unico, l'aula separata da altre classi ciascuna con il proprio insegnante, la struttura fin troppo legata al calendario e alle burocratiche unità, e gli approcci tradizionali di insegnamento e organizzazione della classe. Il risultato eccezionale è, in molti casi particolari, lo sviluppo di complessi accordi flessibili che possono efficacemente ospitare gli obiettivi impegnativi che l'educazione è oggi impegnata a raggiungere. Lo studente è il

protagonista e deve rispondere a domande che guidano il processo di analisi del problema. Non sono richieste risposte secche ma argomentazioni che sollecitano altri interrogativi. Per risolvere i problemi lo studente deve mobilitare/orchestrare schemi mentali già acquisiti con l'esperienza attraverso un adattamento alla nuova situazione problematica. Il progetto eTwinning si configura come una strategia metodologica che si conclude con dimostrazioni di apprendimento significativo nel contesto: "dimostrazione" è la parola chiave, e il risultato non è un punteggio o un livello, ma il prodotto finale di un processo ben definito che gli studenti devono svolgere.

4. Valutazione

La valutazione è divisa in due parti: 1) Valutazione dell'intervento: il docente confronta gli obiettivi di apprendimento prefigurati con i risultati dei lavori di gruppo, individua eventuali obiettivi non raggiunti e cerca di spiegare le cause dell'insuccesso. Provvede, in corrispondenza, a modificare il "problem setting" dell'intervento; 2) Valutazione degli alunni: su ogni presentazione individuale viene espresso un giudizio (dalla classe e dal docente) in base alla chiarezza, alla coerenza e alla correttezza. Il giudizio, tradotto in voto, viene mediato, secondo criteri prefissati in accordo con gli alunni, con il voto della relazione di gruppo. Nel tempo, il sistema di valutazione scolastico ha subito cambiamenti a causa dello sviluppo scientifico e tecnologico, dei mutamenti del mondo del lavoro, della ricerca educativa e messa a punto di nuove procedure valutative (Vertecchi, 2003, p. 39). Il sistema tradizionale poggiava sulla convinzione che la valutazione degli apprendimenti potesse essere "misurata" (nel senso del "controllo sistematico" della quantità di conoscenze assimilate) attraverso prove oggettive, spesso standardizzate, con domande a risposta multipla. Tale procedura, ha riscontrato numerose critiche tra cui come sostengono Segers, Dochy e de Corte (1999) l'impossibilità di valutare le capacità di problem solving e di pensiero critico maturate e di favorire il "transfer of learning" (sviluppo di apprendimenti trasferibili) (D. Perkins, 1992). Ciò a cui ambisce, in modo particolare, tale nuovo approccio alla valutazione è la proposta di compiti significativi per il soggetto in relazione ai traguardi formativi da raggiungere. In sostanza, l'obiettivo è quello di valutare una competenza in situazioni aderenti al mondo reale. Tali situazioni si caratterizzano per la loro autentica valenza operativa e contestualizzata che prende le distanze dall'applicazione rigida e ripetitiva di formule in contesti artificiali (interrogazione orale, test a scelta multipla) tipica del sistema tradizionale di valutazione (Rossi et al, 2006). La riforma sulla valutazione da parte dell'Assessment Group (2000) ha identificato tale processo come "ricerca e interpretazione prove per l'utilizzo da parte degli studenti e dei loro insegnanti per decidere dove gli studenti sono nel loro apprendimento, dove hanno bisogno di andare e il modo migliore per arrivarci" (2002).

In tale prospettiva è necessario introdurre nuovi strumenti di valutazione sugli esiti di apprendimento anche non-formale e informale, da certificare

secondo la logica dell'occupabilità, oltre che alla crescita e allo sviluppo educativo delle persone (Limone 2012).

Bibliografia

Bereiter, C. e Scardamalia M. (2000), Process and product in problem based learning, in Evenson D. e Hmelo C. (eds), Problem based learning: A research perspective on learning interactions, Lawrence Erlbaum Associates, 185-195.

Castoldi M., (2016) Valutare e certificare le competenze, Carocci.

De Bartolomeis, F. (1953) Introduzione alla didattica della scuola attiva, Firenze.

Gardner, H. (1994). Intelligenze multiple, Anabasi, Milano.

Kearsley, G., & Shneiderman, B. (1998). Engagement theory: A framework for technology-based teaching and learning. Educational Technology, 38(5), 20.

Kilpatrick, W. (1968). Educazione per una civiltà in cammino. La Nuova Italia, Firenze.

KILPATRICK, W.H. (1951) Philosophy of education, trad. it. Filosofia dell'educazione, La Nuova Italia, Firenze, 1968.

Limone, P. (2012). Valutare l'apprendimento on-line. Esperienze di formazione continua dopo la laurea, Bari: Progedit.

Papert, S. (1972) Learn Think to Children, UCLA (University of California Los Angeles).

Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). The science and art of transfer. If minds matter: A foreword to the future, 1, 201-210.

Resnick, L.B. (1987) Education and Learning to Think. National Academy Press. Washington.

1.Rivoltella, P.C. (2013) Fare didattica con gli EAS, La Scuola.

Rossi, P.G., Pascucci G., Giannandrea L. & Paciaroni M., (2006). Le'portfolio come strumento la costruzione dell'identità, in Informations, Savoirs, Décisions,, Médiations (25), art..348. La Garde: Université du Sud Toulon-Var. Retrieved April 12, 2007 from http://isd.m.univ-tln.fr/PDF/isd25/RossiPascucciGiannandreaPaciaroni_TICE2006.pdf.

Segers, S., Dochy, F.e de Corte, E.(1999). Assessment practices and students' knowledge profiles in a problem-based-curriculum, Learning Enviromens Research.

Schank, R. (1982). Dynamic Memory: A Theory of Learning in Computers and People. New York: Cambridge University Press

Heick, T. (2013) TeacherThoughts.

Vernon, D.T. e Blake, R.L. (1993), Does problem-based learning work? A meta-analysis.

Vertecchi, B. (2003). Manuale delle valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti, Milano: Franco Angeli.