

La didattica per progetti nell'insegnamento di *Metodologie e tecniche della ricerca educativa*

Antonio Marzano • Università di Salerno – amarzano@unisa.it

Rosa Vegliante • Università di Salerno – rvegliante@unisa.it

Sergio Miranda • Università di Salerno – semiranda@unisa.it

Maria Anna Formisano • Università di Salerno – mariformi@libero.it

Teaching for projects for the course “Methodologies and techniques of the educational research”

Migliorare la qualità dell'offerta formativa, erogata nei differenti corsi di istruzione superiore per favorire l'inserimento delle giovani generazioni nel mercato del lavoro, rientra tra le sfide stabilite nella Dichiarazione di Bologna (1999). Questo obiettivo non può non tener conto della qualità dei processi di insegnamento/apprendimento che, a loro volta, sono indissolubilmente legati alle caratteristiche metodologico-didattiche utilizzate nei differenti contesti d'aula universitari. Il contributo mira a descrivere il modello pedagogico-didattico dell'insegnamento di Metodologie e tecniche della ricerca educativa, svoltosi nel primo semestre dell'A.A. 2015/2016, presso l'Università di Salerno e che ha coinvolto gli studenti iscritti al corso di laurea magistrale di Educatori professionali ed esperti della formazione continua. L'approccio metodologico utilizzato è stato la didattica per progetti: le attività d'aula, integrate dall'utilizzo di tecnologie informatiche, sono state scandite da momenti di discussione e da lavori di gruppo finalizzati alla realizzazione di un progetto di ricerca. Obiettivo del lavoro è di mostrare l'efficacia dell'approccio didattico utilizzato ed attestato, da un lato, dalla partecipazione e dalla frequenza degli studenti alle attività d'aula e, dall'altro, da un complessivo miglioramento degli esiti di apprendimento.

Parole chiave: università, didattica universitaria, *student-centered learning*, didattica per progetti, partecipazione, lavori di gruppo, *learning outcomes*.

Improving the quality of the offer in the higher education courses to encourage the insertion of the younger generations into the labour market, is one of the challenges coming from the Bologna Declaration (1999). This objective has to take into account the quality of the teaching/learning processes that, in turn, are inextricably linked to the methodological/didactic characteristics used in the different university classroom contexts. This paper aims to describe the pedagogical-didactic model of the course “Methodologies and techniques of educational research”, held in the first semester of the academic year. 2015/2016, at the University of Salerno and involving the students of the master's degree program of professional educators and experts in continuing education (LM57). The methodological approach used was the teaching for projects: the classroom activities, integrated by the use of information technology, were marked by moments of discussion and workgroups aimed at the realization of a research project. The aim of this work is showing the effectiveness of the used and highlighted teaching approach, on the one hand, by the participation and attendance of the students in the classroom activities and, on the other hand, by an overall improvement of the learning outcomes.

Keywords: university, university teaching, student-centred learning, project teaching, participation, workgroups, learning outcomes.

* Antonio Marzano, responsabile del gruppo di ricerca, ha promosso lo schema dell'articolo e ha curato il paragrafo 3 e l'Abstract con Maria Anna Formisano; Rosa Vegliante ha curato il paragrafo 2; Sergio Miranda ha curato il paragrafo 1; Maria Anna Formisano ha curato il paragrafo 4 e, in collaborazione con Antonio Marzano, l'Abstract.

La didattica per progetti nell'insegnamento di *Metodologie e tecniche della ricerca educativa*

1. Introduzione

La formazione universitaria si inserisce nel più ampio dibattito delle politiche nazionali che mirano a migliorare la qualità del sistema di istruzione, nei termini di efficacia ed efficienza, in riferimento alle Linee Guida e agli standard stabiliti a livello europeo. Sinonimo di successo formativo è la corrispondenza tra i risultati degli apprendimenti (*learning outcomes*) e la ricaduta degli stessi per l'inserimento nel mercato del lavoro (Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, 1999). In tal senso, l'Università ha attivato processi autovalutativi che, in progress, mirano anche a monitorare due vettori importanti: la didattica e la ricerca (Semeraro, 2006).

Dal Processo di Bologna (1999) alla strategia di Lisbona (2000) e fino ad arrivare all'ultimo documento *Europa 2020* del 2010, sono state intraprese dalla Commissione Europea una serie di iniziative che dimostrano l'importanza strategica assegnata alla formazione. L'ultimo documento, in particolare, fissa, per il 2020, l'innalzamento al 40% del numero di giovani in possesso di un titolo di istruzione superiore. Questo obiettivo, così come viene sancito dalle differenti raccomandazioni, è richiesto dalla società della conoscenza e da un mercato del lavoro che esige figure altamente professionalizzate in grado di rispondere alla contingenza e all'imprevedibilità della contemporaneità in maniera flessibile e creativa. Per ridurre il divario tra le qualifiche professionali e le istanze del mercato del lavoro, andrebbero rivisti i programmi universitari per offrire ai laureati la possibilità di collocarsi nel mercato del lavoro *in modo duraturo e qualificativo* (CEC, 2006).

Alle università spetta il compito di realizzare tale obiettivo a partire dal rinnovamento del processo di insegnamento/apprendimento, riconoscendo l'importanza delle abilità trasversali da coniugare alle conoscenze e alle abilità disciplinari, per una significativa partecipazione del soggetto alla vita della società (OECD-CERI, 2003). Uno scenario educativo, questo, che necessita di profondi cambiamenti organizzativi, ma, soprattutto, legati al rinnovamento dell'azione didattica che deve mirare allo sviluppo di competenze generali/trasversali e specifiche/disciplinari, secondo un'impostazione integrata, per promuovere lo sviluppo di apprendimenti spendibili e capitalizzabili (Gonzalez & Wagenaar, 2005).

Migliorare la qualità della didattica universitaria è, dunque, una condizione indispensabile e, in tal senso, riteniamo sia possibile individuare una efficace soluzione attraverso il ricorso a metodologie didattiche interattive (*learner centred*) fondate su pratiche che contribuiscano ad accrescere la motivazione degli studenti quale garanzia di un apprendimento significativo in chiave trasformativa (Mezirov, 1998; 2003) e che, al contempo, rispecchino le esigenze legate alla domanda oggettiva di formazione. La *distanza* tra i saperi accademici e l'esperienza propria degli ambiti lavorativi può diminuire nel momento in cui si orientano i programmi disciplinari su temi e pratiche necessari ai fini dell'occupabilità quali la risoluzione di problemi complessi, il pensiero critico, il lavoro di squadra, la capacità decisionale e l'apprendimento lavorativo (Coll & Zegwaard, 2006; Laurillard, 2014).



2. Coinvolgere gli studenti per innovare la didattica

Nel *Fostering Quality Teaching in Higher Education* (OECD, 2012), l'insegnamento universitario è definito "di qualità" se finalizzato a migliorare i risultati di apprendimento. Numerosi sono i fattori che determinano l'efficacia dell'azione didattica: la progettazione di un curriculum che rispecchi le finalità del corso, la pluralità dei contesti di apprendimento e una adeguata valutazione degli apprendimenti, per citarne solo alcuni. Nel documento (*ibidem*, p. 8) si legge che l'università non può avvalersi di una comunità di esperti delle discipline con l'intento di trasmettere mere conoscenze agli studenti; il processo di insegnamento-apprendimento va ridefinito tenendo conto di approcci innovati che si riferiscono: a modalità di relazione basate su forme di comunicazione e lavoro cooperativo ad ampio raggio; alla riprogettazione dei curricula; ad un legame più stretto tra insegnamento e ricerca; ad un profondo ripensamento dei carichi didattici e di studio; all'aggiornamento continuo nelle discipline pedagogiche, nell'uso delle tecnologie e dei modelli valutativi secondo un'impostazione basata sulla centralità dello studente; ad una incisiva azione di orientamento e tutorato; alla valutazione degli esiti formativi e al monitoraggio dell'efficacia dell'insegnamento erogato. Prendendo spunto dal report elaborato dalla Commissione Europea, *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* (2013), in cui vengono presentate una serie di raccomandazioni per promuovere una didattica di qualità e realizzare gli obiettivi di Europa 2020, Margiotta (2014) propone "i principi del buon insegnamento universitario" focalizzando l'attenzione sulla figura del docente e sui criteri di cui tener conto per ispirare "buone pratiche". In sintesi, si sottolinea l'importanza di alcuni elementi/processi: il *gusto del sapere* è la prima caratteristica che deve possedere chi ha il compito di trasporre nella didattica i saperi da insegnare; la capacità di attivare processi di stimolazione, di guida e di sostegno nel riconoscimento del significato e del valore da attribuire alla conoscenza (*significatività*); la capacità di favorire la *motivazione* dello studente; la *direzione* e la *continuità* formativa in grado di tenere insieme lo sviluppo personale; l'azione didattica come "ricerca della congiunzione-mediazione delle differenze (cognitivo-istruzionali, emotivo-comportamentali, relazionali, esperienziali ecc.)" (Laneve, 1998, p. 93); l'*organizzazione* didattica e progettuale e la *ricorsività* delle azioni, finalizzate alla *trasferibilità* degli apprendimenti. In sintesi, la questione da affrontare richiama due dimensioni essenziali: quella progettuale-organizzativa e quella comunicativo-valutativa (Galliani, 2011; Galliani, Serbati, Zaggia, 2011). Su di esse, in maniera sistemica, influiscono fattori interni (relazione docente-discente, mediazione didattica, metodologie), fattori contestuali (temporali e strutturali) e motivazionali.

Questi elementi, a nostro avviso, rappresentano lo *scaffolding* indispensabile per una didattica di qualità, in qualsiasi contesto. Accanto a questi, è necessario l'utilizzo di metodologie, tecniche e strumenti innovativi. Lo stesso ruolo del docente va ridefinito: da detentore del sapere muta in regista/facilitatore attribuendo nuovo significato all'importanza del processo di co-costruzione del sapere (Bruner, 1966). Un efficace approccio metodologico-didattico che, tenendo conto di tutti questi elementi, consente di definire un legame tra l'interesse/bisogni dello studente e le conoscenze strumentali, tra la pur necessaria teoria e l'altrettanto necessaria pratica esperienziale, può essere individuato nella *didattica per progetti* che, partendo dall'analisi di problemi reali, pone i diversi attori nella condizione di dover individuare le potenziali soluzioni. L'apprendimento, dunque, non si limita al solo contesto educativo, ma si lega agli scopi dettati dall'identità dello studente (Wenger, 2006).



Nella metodologia didattica basata su progetti, l'organizzazione sistematica delle attività si fonde con l'intuizione e la creatività (De Bartolomeis, 1978). È facile cogliere in questa impostazione l'influsso dell'attivismo pedagogico di Dewey (1933) e Kilpatrick (1918; 1925) che ne hanno tracciato le caratteristiche principali. Per Dewey (1933), le condizioni che favoriscono l'attività di pensiero riflessivo per affrontare un problema sono che la situazione susciti l'interesse di chi dovrà affrontarla, il problema sia da stimolo al pensiero, l'allievo sia dotato del materiale per osservare il problema, si sviluppino delle soluzioni, l'allievo sia in grado di chiarire il significato delle idee maturate attraverso l'applicazione.

Lesigenza di risolvere il problema prende avvio da un giudizio valutativo che guida l'intero processo riflessivo e termina con un ulteriore giudizio, secondo un modello circolare. Per Kilpatrick (1918), la didattica per progetti, dove l'obiettivo è individuare una soluzione ad un problema, favorisce l'interazione sociale fra i partecipanti. Il progetto ("wholehearted purposeful activity proceeding in a social environment", p. 4) è un'azione finalizzata a raggiungere uno scopo che attiva il processo di pianificazione delle attività (problem posing) e dal cui raggiungimento (problem solving) si promuove l'apprendimento. L'intersezione dialettica tra la conoscenza teorica e quella pratica (Kilpatrick, 1936), l'aggregazione del fare e dell'*apprendere operando*, la sede della progettazione (Paparella, 2006; 2011) in cui si operationalizza il nesso teoria-pratica-teoria (Dalle Fratte, 2006), sono le caratteristiche che enfatizzano una feconda coesione tra il sapere decontestualizzato e l'agire pratico.

Il *project method* (Kilpatrick, 1918; 1925) si sviluppa in quattro momenti principali, vicendevolmente concatenati: l'individuazione dello scopo dell'attività (*purpose*), la pianificazione (*plan*), la messa in pratica delle azioni per realizzare gli obiettivi predefiniti (*execute*), la valutazione dei risultati del progetto (*judge*). Negli ultimi anni del secolo scorso si è sviluppato un intenso dibattito in ordine all'efficacia di questo approccio¹ che ne ha determinato, sulla base dei principi metodologici proposti da Kilpatrick, una evoluzione. Ci riferiamo, in particolare, all'*apprendimento basato su progetti* (PBL) inteso come metodo sistematico di insegnamento che impegna gli studenti a sviluppare conoscenze e competenze attraverso un processo di indagine strutturato su domande complesse, compiti accuratamente progettati e prodotti originali (Cfr. Markham, Larmer, Ravitz, 2003). Sono cinque le caratteristiche essenziali dell'apprendimento basato su progetti (Barron & Darling-Hammond, 2008; Thomas, 1998; 2000): la centralità del progetto; l'approccio costruttivista; l'attività di guida del docente che prende forma attraverso la strutturazione di domande-stimolo complesse, problemi e situazioni sfidanti; l'attività di ricerca dagli studenti monitorata dal docente (insegnante inteso come consigliere-coordinatore); la proposta progettuale reale ed autentica.

La comunità di apprendisti diventa, al contempo, comunità di ricerca. L'azione, finalizzata alla risoluzione di un problema o alla costruzione di un progetto, avviene il tramite per scoprire il nesso logico tra le cose; in essa, le pratiche investigative di analisi sono protese alla realizzazione di un apprendimento significativo in maniera partecipata. "Adoperare il metodo della ricerca quale sia il campo della sua applicazione, significa mobilitare tutte le risorse della mente e quindi anche fantasia, intuizione, creatività, significa fare scoperte rilevatrici, provare en-

1 Per una sintetica ma esaustiva rassegna del dibattito e dello stesso sviluppo del metodo: *From Kilpatrick's Project Method to Project-Based Learning* (Pecore, 2015).

tusiasmo perché si penetrano dei problemi e si raggiungono obiettivi che si ritenevano al di sopra delle proprie capacità” (De Bartolomeis, 1989, p. 27).

La mediazione didattica si sostanzia nel favorire l’accesso ad un repertorio culturale in cui i saperi disciplinari si materializzano nel farsi dell’azione permettendone la concettualizzazione nello svolgersi dell’azione pratica e della sperimentazione personale (Kolb, 1984; Di Nubila & Fedeli, 2010). La situazione da affrontare è sinergicamente connessa ai bisogni del discente che, integrando la teoria alla pratica, è immerso in una situazione/simulazione di realtà professionale nella quale si sostanziano processi metacognitivi e creativi. Queste “pratiche esplorative” consentono di ridurre la distanza tra il sapere sapiente e il sapere insegnato, tra il soggetto e l’oggetto culturale, così da trasformare l’aula universitaria in un laboratorio di vita reale, in una “comunità di pratica” (Wenger, 2006; Fabbri, 2007), in una officina di metodo euristico dove gli studenti divengono una comunità di apprendisti (Frabboni, 2004).

Lo studente costruisce il proprio apprendimento situato (Lave & Wenger, 1990) in un contesto dove si coniugano le competenze disciplinari con quelle tecnico-professionali. Il coinvolgimento e la partecipazione attiva costituiscono l’elemento qualificante dell’esperienza per avviare un processo trasformativo e identitario (Mezirow, 1991; 2003), attraverso l’azione, la progettazione, la sperimentazione e l’applicazione. Questo approccio metodologico, in conclusione, pone al centro dell’azione il *fare* esperienziale dove l’acquisizione e la trasferibilità degli apprendimenti si intrecciano in un processo sistemico che parte dall’anticipazione di un problema da risolvere con la pianificazione di un intervento, la sua realizzabilità e la valutazione del processo progettato (Quartapelle, 1999; Maccario, 2006).



3. Le attività del corso di Metodologie e tecniche della ricerca educativa

Quella delineata nel paragrafo precedente è la cornice teorica di riferimento che si è ritenuto indispensabile tracciare per presentare il percorso formativo realizzato nel corso dell’A.A. 2015/2016 relativo alle attività dell’insegnamento di *Metodologie e tecniche della ricerca educativa* (6 CFU, 36 ore, II anno, I semestre) attivato nel Corso di Laurea Magistrale in *Educatori professionali ed esperti della formazione continua* (LM 57) dell’ateneo salernitano. L’insegnamento si propone tra i principali obiettivi quello di fornire i fondamentali saperi teorici, da cui discendono modelli, strumenti e strategie, per progettare interventi nei diversi settori dell’educazione e della formazione, con particolare riferimento alla costruzione di un impianto di ricerca.

I quesiti da cui siamo partiti per progettare, organizzare ed attuare il percorso formativo sono stati i seguenti: come migliorare gli esiti di apprendimento? Quali metodologie didattiche possono promuovere il coinvolgimento dello studente? Come trasporre in pratica i saperi disciplinari? Come favorire l’acquisizione di competenze tecniche e professionali?

Il *project-based learning* consente di ridurre il gap tra i saperi teorici e la trasposizione degli stessi sul piano pratico, servendosi di un modello *bottom up* che basa i suoi punti di forza nella dimensione comunicativo-relazionale e nell’istanza soggettiva e oggettiva della valutazione. Gli studenti partecipano attivamente alla costruzione del progetto (la traduzione in pratica di un’idea), mediante processi di mediazione e di condivisione in un motivante ambiente di pratiche. In questo framework, mutano i ruoli degli attori coinvolti: lo studente, da destinatario del percorso, diviene un aspirante ricercatore, chiamato a realizzare un prodotto rap-

presentativo dell'itinerario intrapreso; il docente, pre-progetta le azioni da svolgere, propone l'organizzazione delle attività, funge da catalizzatore delle risorse individuali e sociali in funzione del prodotto atteso.

Le attività (36 ore svolte in tre mesi, da ottobre a dicembre 2015) sono state articolate in due moduli, il primo di carattere teorico (anche prevedendo esercitazioni in aula su singoli argomenti quali la formulazione delle ipotesi di ricerca, la definizione degli obiettivi, l'elaborazione di brevi questionari) e il secondo a prevalente carattere pratico-operativo. La proposta organizzativa è stata presentata durante le prime lezioni per descrivere i punti salienti del percorso. L'obiettivo è stato di individuare e condividere lo scopo delle attività (*purpose*): diminuire innanzitutto la distanza tra gli approfondimenti teorici e trasposizione pratica di questi ultimi attraverso il lavoro collaborativo, la discussione e la ricerca. L'intervento frontale, la spiegazione teorica, costituiva la premessa per le esercitazioni successive dove, con modalità interattive e partecipative, i 47 studenti (i frequentanti), suddivisi in 8 gruppi di lavoro, al pari di un team di ricerca, hanno sperimentato ed acquisito, mediante la pratica, le modalità e le tecniche per comprendere e analizzare un problema educativo da tradurre, per la sua risoluzione, in un progetto di ricerca.

Le tematiche trattate in aula durante le lezioni frontali sono state approfondite, da ogni gruppo, reperendo i materiali dalla home page del docente e avvalendosi dell'utilizzo di *Dropbox*, come strumento collaborativo per stilare il progetto. *Dropbox*² è un sistema nato nel 2008 ed è divenuto ben presto una delle più apprezzate piattaforme di *cloud storage*. Offre agli utenti registrati e in modo totalmente gratuito 2 GB di spazio per archiviare, gestire e condividere documenti, foto e qualsiasi materiale multimediale. Il sistema offre agli utenti la possibilità di accedere al proprio archivio da qualsiasi dispositivo semplicemente disponendo di una connessione ad internet. Caratteristica fondamentale delle applicazioni *Dropbox* è data dalla possibilità di condividere cartelle tra più utenti creando così spazi entro cui salvare file di comune interesse. Questo rappresenta dunque uno strumento tecnologico valido per supportare le attività collaborative dei gruppi di lavoro. Validità che viene amplificata dalla gestione della sincronizzazione dei file. Ogni utente, infatti, può aprire e modificare file in locale e l'applicazione *Dropbox*, in automatico, ne effettua l'aggiornamento nell'archivio condiviso e tiene traccia di tutte le modifiche in una *history*. Tale automatismo, che già è utile ai singoli utenti, offre ai membri di un gruppo di lavoro la possibilità di accedere all'ultima versione di un documento o di una presentazione e di vedere chi ha modificato cosa e quando. Nello specifico del compito assegnato, *Dropbox* è stato utile, da un lato, a condividere materiale bibliografico e documenti utili alla preparazione del progetto tra tutti i membri del gruppo di lavoro e, dall'altro, a supportare la scrittura collaborativa delle varie sezioni del progetto (*plan*) consentendo assegni espliciti da parte del leader del gruppo, del docente stesso o dei tutor (il monitoraggio dell'attività di ricerca degli studenti) e garantendo aggiornamenti in tempo reale, visibilità e tracciamento di tutte le modifiche effettuate.

Nella fase pratico-operativa (*execute*), agli studenti, posti dinanzi ad una situazione problematica, veniva richiesta la potenziale soluzione. Gli argomenti delle esercitazioni (le proposte progettuali individuate in contesti reali e, quindi, autentiche), di volta in volta, hanno riguardato il miglioramento degli apprendimenti,

2 <https://www.dropbox.com/it/>



la qualità della didattica universitaria, l'organizzazione amministrativa e gestionale di un ente formativo, l'orientamento negli istituti superiori.

In aula si analizzavano i vari aspetti del problema con ampio spazio lasciato alla discussione; successivamente, nei gruppi, si impostava il lavoro che andava ultimato entro la scadenza comunicata in precedenza (anche con un impegno di studio a casa). Il compito di apprendimento richiedeva l'individuazione del titolo, delle parole chiave, della base di partenza scientifica e della descrizione del progetto di ricerca. I lavori, una volta ultimati, venivano presentati in aula dove negli interscambi comunicativi con il docente e nel confronto con gli altri studenti si ricevevano feedback utili per apportare eventuali modifiche sul lavoro svolto (*jud-ge*). Lo scopo era quello di stimolare la partecipazione di tutti gli studenti per individuare nodi critici e problematicità, proporre miglioramenti, porre domande di approfondimento e di chiarimento. Una forma di valutazione formatrice (Galliani, 2011), questa, che ha permesso di monitorare il processo e che ha consentito di problematizzare e discutere sui limiti e sulle criticità emergenti.

Se in itinere è stato richiesto agli studenti di lavorare in maniera collaborativa, nella prova di verifica finale la realizzazione del compito di apprendimento è stata individuale. Ciascuno studente, in autonomia, ha sviluppato uno dei tre studi di caso presentati. Di seguito si riporta la traccia del compito.



Tempo a disposizione: 120 minuti.

Il punteggio massimo teorico è pari a 20.

Il punteggio massimo assegnabile a ciascuno dei 4 punti da elaborare è indicato nella pagina seguente.

Il punteggio minimo da conseguire è pari a 11 punti.

Ti viene richiesta una consulenza per l'elaborazione e l'attuazione di un progetto di ricerca che possa fornire utili informazioni per individuare una soluzione ai problemi posti. Il progetto deve contenere i seguenti punti:

1. Definizione del problema - *fino a 2 punti*
2. Definizione dell'ipotesi di ricerca - *fino a 4 punti*
3. Definizione degli obiettivi - *6 punti*
4. Descrizione del progetto di ricerca - *fino a 8 punti*

Scegli una delle seguenti situazioni concrete, realisticamente riscontrabili in una istituzione scolastica, ed elabora la tua proposta.

Studio di caso 1 - Partecipazione

Le riunioni con i genitori vanno deserte. L'ultima, in particolare, che riguardava informazioni importanti sul nuovo regolamento di disciplina ha visto la presenza solo di alcune madri, sempre le stesse, che dominano come al solito il dibattito in questi casi. Il vicario suggerisce al DS di richiedere una consulenza ad un esperto.

Studio di caso 2 - Rapporto con i genitori e il territorio

In una scuola primaria un gruppo di genitori è entrato nell'ufficio del DS per protestare contro il servizio di mensa: dicono che i loro figli arrivano a casa affamati, che c'è poca scelta nel menu e che gli alunni rifiutano alcuni piatti perché non rispondono alle abitudini di casa. Il DS chiede tempo per verificare la situazione e promette ai genitori - i quali minacciano tra l'altro

di rivolgersi all'autorità sanitaria – che si rivolgerà ad un esperto per richiedere una consulenza.

Studio di caso 3 - Assenteismo

Un gruppo di insegnanti si lamenta con il DS perché ha l'impressione che l'assenteismo degli allievi abbia superato il livello di guardia. La questione viene portata in consiglio di istituto, dove i rappresentanti dei genitori si oppongono a qualsiasi intervento repressivo per gli abusi. Dopo una lunga e defaticante discussione, si decide di aggiornare la seduta e il presidente incarica il DS di presentare una proposta da sottoporre poi al vaglio del collegio dei docenti. Il DS decide di richiedere la consulenza di un esperto.

Criteri e parametri di correzione

Per ciascuno dei quattro punti, nei limiti dei punteggi assegnabili, si terrà conto dei seguenti indicatori:

1. Correttezza formale – max 25%
2. Pertinenza argomentativa – max 25%
3. Esaustività della trattazione – max 30%
4. Originalità critica (coerenza delle argomentazioni addotte) – max 20%



Tutti gli studenti che superavano la prova erano ammessi direttamente a sostenere il colloquio³ e questa possibilità era stata comunicata all'inizio del corso. Nelle prossime figure (Figg. 1 e 2) vengono presentati due esempi di compiti di apprendimento elaborati dagli studenti.

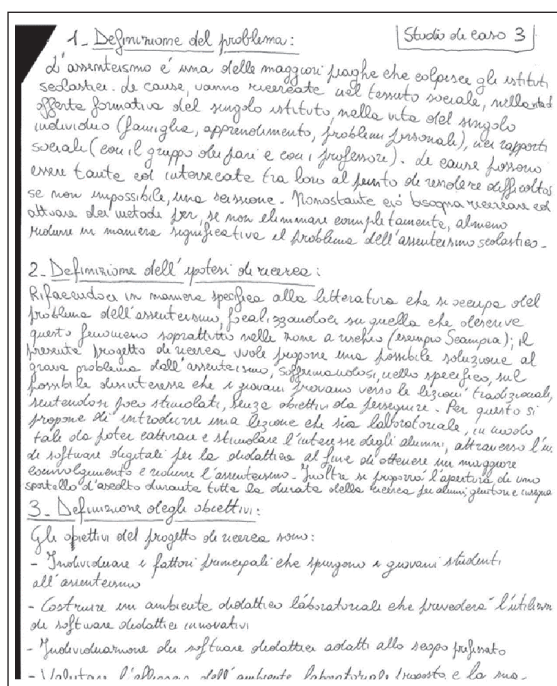


Fig. 1: Studio di caso 3

3 Il programma dell'insegnamento di *Metodologie e tecniche della ricerca educativa* prevede il superamento di una prova scritta (un test costituito da 30 quesiti a scelta multipla) e il successivo colloquio orale: <http://docenti.unisa.it/023173/didattica?anno=2016&id=508940>.

4. Descrizione del progetto di ricerca:

Prima di cominciare la ricerca, il ricercatore procederà ad analizzare i documenti istituzionali prodotti dall'Istituto, con il fine di tracciare una prima visione d'insieme e poi nello specifico ricercare le classi che presentano il maggior numero di casi di absentismo. I documenti saranno i registri di classe le note sui ritardi, le celle di fine anno, eccetera.

In base ai risultati e alle informazioni raccolte, il ricercatore procederà con un campionamento di convenienza, individuando le due classi con il maggior numero di assenti. Il disegno di ricerca che verrà adottato è un disegno con gruppo di controllo non equivalente; in pre-test, ne farà il gruppo sperimentale che quello di controllo, verrà strutturato un questionario (di tipo strutturato) sulla base di un focus-group precedentemente effettuato. Infatti, in base ai dati raccolti tramite il focus-group, verrà strutturato il questionario.

Dopo la nuova strutturazione del questionario, in fase di comunicazione del trattamento, al gruppo sperimentale verrà proposta una lezione che presenterà una didattica di tipo laboratoriale, strutturando delle attività che preveda l'uso di software didattici innovativi. Il gruppo di controllo procederà con una lezione frontale tradizionale.

In post-test, si procederà con l'indagine diretta (da parte del ricercatore) presenziando alle lezioni successive per osservare direttamente se vi sono cambiamenti rispetto alle frequenze scolastiche, dei soggetti all'interno delle classi partecipanti al progetto di ricerca, rispetto alla partecipazione e al rendimento.

Durante tutto il periodo precedente della ricerca, si istituirà lo sportello di ascolto che verrà monitorato dal ricercatore attraverso l'attività delle interviste libere (principalmente si seguirà l'uso del registratore).

Alla fine della ricerca si procederà all'analisi e all'elaborazione dei dati ottenuti.

* Il questionario potrà far emergere le cause dell'assenteismo grazie all'uso del focus-group.



Fig. 1: Studio di caso 3

I dati in nostro possesso consentono di proporre alcune riflessioni. A fronte di 78 studenti iscritti al secondo anno della Laurea Magistrale in *Educatori Professionali ed esperti nella formazione continua* (AA 2015/16), sono stati 47 gli studenti "frequentanti". Di questi, 44 hanno superato la prova di verifica (con una media pari a 16,24 punti) e l'esame al primo appello del 25 gennaio 2016 (il 56% dell'intera coorte di riferimento e con una media del voto pari a 27,35). Negli appelli successivi dell'anno accademico di riferimento (dal 12 febbraio 2016 al 30 gennaio 2017), dei restanti 34 studenti iscritti al secondo anno, hanno sostenuto e superato l'esame 18 studenti (con una media di 23,10). Al 30 gennaio 2017, dunque, l'esame era stato superato dall'80% degli iscritti al secondo anno.

1- DEFINIZIONE DEL PROBLEMA:
 IL FOCUS DELLA RICERCA È LA PERCEZIONE CHE GLI STUDENTI, DI UNA SCUOLA
 PRIMARIA, HANNO CIRCA LA QUALITÀ DEL SERVIZIO MENSA ALTREANTO NON SODDISFACENTE

2- DEFINIZIONE DELL'IPOTESI DI RICERCA
 IL PROGETTO SI PROPOSTE DI INDIVIDUARE E ~~PERCERRE~~ VERIFICARE LA PRESENZA DI
 EVENTUALI ASPETTI ED ELEMENTI CRITICI DEL SERVIZIO MENSA CHE VANNO AD INFLUENZARE LA
 QUALITÀ DEL SERVIZIO AL FINE DI QUANTIFICARE EVENTUALI INTERVENZI DI MODIFICA.

3- DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI
 LA RIFERENZA SI MUOVE IN AFFIDAMENTO LE SEGUENTI AREE TEMATICHE:
 • INDIVIDUARE INDICATORI DI SISTEMA E DESCRIZIONI IDEALI PER LA COSTRUZIONE DI QUESTIONARI
 VALIDI ED AFFIDABILI;
 • ALLENARE LA PERCEZIONE CHE GLI STUDENTI HANNO CIRCA LA QUALITÀ DEL SERVIZIO MENSA
 • ALLENARE GLI ELEMENTI DEL CONTESTO CHE VANNO AD INFLUENZARE LA PERCEZIONE COMPLESSIVA
 DEL SERVIZIO;
 • ELABORAZIONE ED ANALISI DEI DATI RACCOLTI AL FINE DI QUANTIFICARE UN GIUDIZIO COMPLESSIVO.

4- DESCRIZIONE DEL PROGETTO DI RICERCA
 IL PROGETTO DI RICERCA PREVEDERÀ ANNO DELLA RICERCA DI VOLONTARI ED ARTICOLI DI CARRIERA
 INERENTI ALLA PROBLEMÁTICA, A LIVELLO NAZIONALE ED INTERNAZIONALE CHE ANDRANNO A
 COSTITUIRE IL CERCHIO TECNICO DI APOIAMENTO.
 SUCCESSIVAMENTE DOVERANNO ANALIZZARE LA PERCEZIONE E GLI ASPETTI DI QUALITÀ DELLA
 QUALITÀ DEL SERVIZIO MENSA, SI PROCEDERÀ CON LA SOMMINISTRAZIONE DI UN QUESTIONARIO
 RACCOLTO AGLI STUDENTI AL FINE DI ALLENARE L'OPINIONE E LA PERCEZIONE CHE ESSI HANNO
 CIRCA TALE SERVIZIO. IL QUESTIONARIO SARÀ COSTITUITO DA DOMANDE STRUTTURATE E DA UNA
 PARTE SOMMINISTRAZIONE FUNGERÀ DA PROVA PILOTA. PER VALIDARE IL QUESTIONARIO VERANNO
 EFFETTUATE DA FOCUS GROUP AL FINE DI POTER ALLENARE EVENTUALI INDICATORI E DESCRIZIONI
 NON PLESSI IN CONSIDERAZIONE NELLA PROVA SOMMINISTRAZIONE. A QUESTO FINO IL QUESTIONARIO
 VERANNO SOMMINISTRATO INDIVIDUALMENTE, DOPO LE EVENTUALI MODIFICHE.
 I DATI RACCOLTI DOVERANNO ELABORATI ED ANALIZZATI AL FINE DI QUANTIFICARE UN GIUDIZIO
 COMPLESSIVO CHE DOVEREBBE SERVIRE ALLA MODIFICA DEGLI ASPETTI CRITICI E NON IDEALI.

Fig. 2: Studio di caso 2

L'impianto progettuale del corso di *Metodologie e tecniche della ricerca educativa* è stato riproposto nel successivo anno accademico (2016/17). Si riportano i primi e parziali dati in nostro possesso. A fronte di 72 studenti iscritti al secondo anno, sono stati 53 gli studenti "frequentanti". Di questi, 50 hanno superato la prova di verifica (con una media pari a 13,17 punti) e, in pari numero, l'esame al primo appello del 7 dicembre 2016 (pari al 69% dell'intera coorte di riferimento e con una media del voto pari a 24,85).

Sono, questi, dati parziali che pur meritando attenzione necessitano di ulteriori verifiche sperimentali. Gli stessi, comunque, forniscono un positivo riscontro che ci incoraggia a replicare l'impianto progettuale del corso anche per il prossimo anno accademico, seppur prevedendo una sostanziale e specifica modifica: in sostituzione di *Dropbox*, a supporto delle attività collaborative degli studenti verrà utilizzato uno spazio virtuale d'interazione mediante la piattaforma *e-Learning & New Assessment*, un servizio di *Learning Management System* del laboratorio RIMEDI@ (<http://www.rimedia.unisa.it>).

4. Riflessioni conclusive

Le politiche europee e nazionali rimarcano l'importanza di costruire una relazione tra la formazione universitaria e l'inserimento nel mercato del lavoro. L'esigenza è di elevare la *qualità* dell'offerta erogata ricercando e sperimentando nuovi modelli organizzativi ed approcci didattici innovativi. La formazione universitaria deve

puntare a diminuire la distanza tra i saperi decontestualizzati e la *trasposizione* pratica degli stessi in situazioni reali e situate: un obiettivo, questo, che può contribuire a garantire il “successo formativo” degli studenti. Numerose sono le ricerche che rimarcano questo aspetto e crediamo che l’esperienza descritta in questo lavoro ne costituisca un’ulteriore conferma. Siamo convinti che l’utilizzo di approcci metodologici che prevedono la metamorfosi dello spazio d’aula in una officina di metodo euristico (Frabboni, 2004) costituisca il fine del processo formativo inteso nei termini di *docere, movere e delectare* (Laneve, 2003).

La didattica per progetti permette di instaurare una relazione circolare tra teoria-pratica-teoria e, lo abbiamo sperimentato, incoraggia la partecipazione attiva degli studenti nel divenire delle attività d’aula. Strutturando il *setting* formativo come spazio d’interazione dialettico tra teoria e pratica (Damiano, 1999) per lo sviluppo di *apprendimenti generativi* (Lingard *et al.*, 2003; Margiotta 2007), gli studenti hanno sperimentato con l’azione ed hanno sviluppato specifiche competenze disciplinari e tecnico-professionali.

Lo spazio d’aula è diventato un luogo di confronto e di costruzione attiva di conoscenze, il luogo in cui lo studente ha ricoperto ruoli differenti tipici della sua futura professione: è stato progettista della formazione nelle attività di gruppo e “professionista riflessivo” (Schön, 1993) quando ha sottoposto il proprio lavoro al confronto e all’analisi. In tal modo, per quanto ci riguarda, siamo forse riusciti nel nostro intento, lo stesso del Corso di Laurea Magistrale LM57: contribuire a formare i futuri esperti-progettisti della formazione. I risultati conseguiti, a nostro parere e per concludere, possono fornire una delle potenziali soluzioni finalizzate al miglioramento della qualità dei percorsi formativi per favorire la partecipazione del “futuro lavoratore” alla vita della società.



Riferimenti bibliografici

- Barron B., Darling-Hammond L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. In G. N. Cervetti, J. L. Tilson, L. Darling-Hammond, B. Barron, D. Pearson, A. H. Schoenfeld, T. D. Zimmerman (Eds.), *Powerful learning: What we know about teaching for understanding*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Coll R.K., Zegwaard, K.E. (2006). Perceptions of desirable graduate competencies for science and technology new graduates. *Research in Science & Technological Education*, 24 (1), 29-58.
- Commission of the European Communities (2006). *Delivering on the modernisation agenda for universities: education research and innovation*. Brussels, COM 208. <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/recherche.cfm?C=it>
- Dalle Fratte G. (2004). *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione*. Roma: Armando.
- Damiano E. (1999). *Lazione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- De Bartolomeis F. (1978). *Il sistema dei laboratori*. Milano: Feltrinelli.
- De Bartolomeis F. (1989). *Lavorare per progetti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1933). *How we think*. Boston: Heath (trad.it. *Come pensiamo*, Firenze, La Nuova Italia, 1973).
- Di Nubila R. D., Fedeli M. (2010). *L'esperienza: quando diventa fattore di sviluppo e di formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Fabbi L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Frabboni F. (2004). *Il Laboratorio*. Roma-Bari: Laterza.

- Galliani L. (Ed.) (2011). *Il docente universitario: una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei*. Atti della VIII Biennale internazionale sulla didattica universitaria: Padova, 2 e 3 dicembre 2010. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Galliani L., Serbati A., Zaggia C. (Eds.) (2011). *Apprendere e valutare competenze all'università: progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Garcia L. M., Roblin N. P. (2008). Innovation, Research and Professional Development in Higher Education: Learning from Our Own Experience. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(1), 104-116.
- Gonzalez J., Wagenaar R. (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Kilpatrick W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- Kilpatrick W. H. (1925). *Foundations of method: Informal talks on teaching*. New York: Macmillan.
- Kilpatrick W. H. (1936). *Foundations of Method. Informal Talks on Teaching*. New York: Macmillan.
- Kolb A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Laneve C. (1998). *Elementi di didattica generale*. Brescia: La Scuola.
- Laurillard D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: Franco Angeli.
- Lave J., Wenger E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University Press.
- Lingard B., Hayes D., Mills M. (2003). Teachers and productive pedagogies: Contextualising, conceptualising, utilising. *Pedagogy, Culture and Society*, 11(3), 397-422.
- Maccario D. (2006). *Insegnare per competenze*. Torino: SEI.
- Margiotta U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U. (2014). Insegnare, oggi, all'Università. Un master per la didattica universitaria. *Formazione & Insegnamento*, XII(1), 89-105.
- Markham, T., Larmer, J., Ravitz, J. (2003). *Project based learning handbook: A guide to standards-focused project based learning for middle and high school teachers*. Novato, CA: Buck Institute for Education.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1, 58-63.
- Ministero dell'Università e della ricerca scientifica e tecnologica (1999). *Valutazione dell'efficacia dell'istruzione universitaria rispetto al mercato del lavoro*. Rapporto finale del gruppo di ricerca. Estratto da http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=11147
- OECD (2003). *New Challenges for Educational Research*. Estratto da <http://www.oecd.org/edu/ce-ri/ceri-countryreviewsoneducationalresearchanddevelopmentrelateddocumentsandpublications.htm>
- OECD (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. Estratto da <https://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>
- Paparella N. (2006). *Le attività di laboratorio e tirocinio nella formazione universitaria. In-dagini e strumenti* (Vol. II). Roma: Armando.
- Paparella N. (2011). Insegnare per competenze in università. Modelli, procedure, metodi. In L. Galliani, C. Zaggia, A. Serbati, *Apprendere e valutare competenze. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali* (pp. 45-58). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Pecore J. L. (2015). *From Kilpatrick's Project Method to Project-Based Learning*. International Handbook Of Progressive Education (pp. 155-171). Estratto da <https://ir.uwf.edu/islandora/object/uwf%3A22741>
- Quartapelle F. (Ed.) (1999). *Didattica per progetti*. Milano: Franco Angeli.
- Semeraro R. (Ed.) (2006). *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*. Milano: Franco Angeli.

- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Thomas J. W. (1998). *Project-based learning: Overview*. Novato, CA: Buck Institute for Education.
- Thomas J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaele Cortina (Edizione originale pubblicata 1998).



