

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.



TRAIETTORIE INCLUSIVE

COLLANA DIRETTA DA
**CATIA GIACONI, PIER GIUSEPPE ROSSI,
SIMONE APARECIDA CAPELLINI**

La collana "Traiettorie Inclusive" vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell'inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socio-culturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.

I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell'università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell'ottica dell'inclusione sociale e della qualità della vita.

La collana presenta due tipologie di testi. Gli "*Approfondimenti*" permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale.

I "*Quaderni Operativi*", invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

DIREZIONE

Catia Giaconi (Università di Macerata),

Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata),

Simone Aparecida Capellini (Università San Paolo Brasile).

COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno)

Gianluca Amatori (Università Europea, Roma)

Fabio Bocci (Università Roma3)

Stefano Bonometti (Università di Campobasso)

Elena Bortolotti (Università di Trieste)

Roberta Caldin (Università di Bologna)

Lucio Cottini (Università di Udine)

Ilaria D'Angelo (Università di Macerata)

Noemi Del Bianco (Università di Macerata)

Filippo Dettori (Università di Sassari)

Laura Fedeli (Università di Macerata)

Alain Goussot (Università di Bologna)

Pasquale Moliterni (Università di Roma-Foro Italico)

Annalisa Morganti (Università di Perugia)

Liliana Passerino (Università Porto Alegre, Brasile)

Valentina Pennazio (Università di Macerata)

Loredana Perla (Università di Bari)

Maria Beatriz Rodrigues (Università Porto Alegre, Brasile)

Maurizio Sibilio (Università di Salerno)

Arianna Taddei (Università di Macerata)

Andrea Traverso (Università di Genova)

Tamara Zappaterra (Università di Firenze)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

MARIA BUCCOLO

FEDERICA PILOTTI, ALESSIA TRAVAGLINI

UNA SCUOLA SU MISURA

PROGETTARE AZIONI
DI DIDATTICA INCLUSIVA

Presentazione di Fabio Bocci



TRAIETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli

ISBN: 9788835135548

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Istruzioni per accedere agli allegati multimediali

Per accedere agli **allegati multimediali on line** relativi al volume, è sufficiente aprire la home page del sito ufficiale della casa editrice FrancoAngeli (www.francoangeli.it), cliccare sullo spazio **Biblioteca Multimediale**, individuare nell'elenco apposito il volume, selezionare l'allegato e seguire le richieste di registrazione che appariranno.

È indispensabile accedere alle suddette procedure con il libro acquistato a disposizione.

Isbn 9788835135548

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2021 2022 2023 2024 2025 2026 2027 2028 2029 2030

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali (www.clearedi.org; e-mail autorizzazioni@clearedi.org).

Stampa: Geca Industrie Grafiche, Via Monferrato 54, 20098 San Giuliano Milanese

ISBN: 9788835135548

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Indice

Presentazione

A quando (e per davvero) una Scuola su misura?, di *Fabio Bocci* pag. 9

Introduzione » 19

- 1. Didattica inclusiva: differenze individuali e strategie di insegnamento**, di *Alessia Travaglini* » 23
 1. La scuola italiana dall'esclusione all'inclusione » 24
 2. Il paradigma dell'inclusione » 41
 3. Disambiguare il concetto di inclusione » 45
 4. Le differenze individuali a scuola: risorsa o problema? » 50Bibliografia » 55

- 2. Didattica delle emozioni: costruire una relazione educativa autentica**, di *Maria Buccolo* » 59
 1. Le emozioni nei processi di insegnamento-apprendimento » 60
 2. Le emozioni nella relazione educativa e le dinamiche nel gruppo classe: processi di inclusione » 67
 3. Didattica delle emozioni, apprendimento e successo formativo: quali metodologie per il lavoro in classe » 76Bibliografia » 86

- 3. La Tecnologia al servizio dell'inclusione scolastica: il framework concettuale**, di *Federica Pilotti* » 90
 1. Le tecnologie come fattori ambientali facilitanti dell'apprendimento e della partecipazione » 91

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

2. Tecnologia, disabilità e accessibilità	pag. 92
3. Le competenze digitali dell'insegnante per il sostegno didattico	» 97
3.1. DigComp 2.1. Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini	» 99
3.2. MENTEP – Mentoring Technology Enhanced Pedagogy	» 101
3.3. DigCompEdu: il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti e dei formatori	» 102
3.4. Tecnologie, alfabeti digitali e creatività	» 104
3.5. La cassetta degli attrezzi del docente	» 105
4. Usabilità ed ausilio: tecnologia assistiva e tecnologia educativa	» 107
4.1. Come scegliere un ausilio	» 108
4.2. Tecnologie per la didattica, come scegliere un sussidio didattico: il portale Essediquadro	» 111
4.3. Fare rete a scuola e nel territorio: il ruolo dei CTS	» 112
Bibliografia	» 114
4. Costruire una scuola su misura: dalla progettazione alla valutazione di azioni di didattica inclusiva	» 117
1. L'insegnante come educatore emozionale: costruire le competenze per una scuola inclusiva, di <i>Maria Buccolo</i>	» 117
2. Osservare per progettare, di <i>Alessia Travaglini</i>	» 126
2.1. Gli strumenti dell'osservazione	» 129
3. La progettazione di un'unità didattica di apprendimento, di <i>Federica Pilotti</i>	» 138
3.1. Il tracciato regolatore della progettazione	» 140
4. La valutazione e l'autovalutazione, di <i>Federica Pilotti</i>	» 154
5. Guida alla costruzione di un'unità didattica di apprendimento, di <i>Maria Buccolo, Federica Pilotti, Alessia Travaglini</i>	» 171
Bibliografia	» 173
Conclusioni	» 175
Ringraziamenti	» 178

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

4. Costruire una scuola su misura: dalla progettazione alla valutazione di azioni di didattica inclusiva

Il presente capitolo nasce dall'intensa attività delle autrici nell'ambito della formazione degli insegnanti e persegue l'obiettivo di fornire un supporto nelle fasi che conducono all'elaborazione di processi di insegnamento-apprendimento mirati e significativi. Il contributo è suddiviso pertanto in quattro parti, che trattano i seguenti aspetti: le competenze dell'insegnante, considerate alla luce dei contributi teorici illustrati nei capitoli precedenti; l'osservazione degli allievi, intesa come una parte fondamentale della progettazione che, in quanto tale, necessita di azioni mirate e intenzionali; la progettazione di un'unità di apprendimento, che rappresenta il luogo nel quale applicare, sulla base di quanto rilevato nella fase precedente, conoscenze, strategie e metodologie varie, in vista del raggiungimento degli obiettivi prefissati e, infine, la predisposizione da parte dei docenti di attività valutative e autovalutative, intese come spazi nei quali riflettere sulle scelte e sui risultati raggiunti, osservati in termini sia di risultato, sia, aspetto a nostro avviso ben più importante, di processo.

L'ultimo paragrafo, invece, intende offrire una guida per la costruzione di Unità didattiche di apprendimento, secondo quanto indicato dalle norme di riferimento di ciascun ordine e grado di scuola e delle Raccomandazioni europee del 2018.

1. L'insegnante come educatore emozionale: costruire le competenze per una scuola inclusiva

di *Maria Buccolo*

Da quanto è emerso nei precedenti capitoli, ci troviamo davanti ad una nuova cultura educativa che punta sulle conoscenze come necessità per tutti, come una risorsa che garantisca il successo formativo di ognuno.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Muoversi in tale ottica, vuol dire mettere al centro i concetti fondamentali che hanno caratterizzato l'educazione inclusiva¹ e che hanno favorito i processi di apprendimento e la partecipazione dagli interventi educativi sulla relazione ed il clima di classe, alle strategie didattiche specifiche alle tecnologie. Per migliorare sul piano dell'inclusione e sulla lettura dei bisogni in un contesto educativo come la scuola, è necessario focalizzarsi sulla figura dell'insegnante², sulla sua formazione professionale e sulla sua maggiore autoconsapevolezza sul piano emotivo. L'insegnante, inteso come educatore emozionale «è il professionista della crescita educativa che ha a che fare con "l'altro in formazione" e deve tenere in seria considerazione il peso e l'incidenza degli aspetti relazionali nei processi formativi, così come deve essere sostenuto nell'elaborazione della propria paura, angoscia, bisogno di dipendenza, incertezza, costitutive della natura umana»³. Inoltre, rappresenta un punto di riferimento per gli allievi, al fine di migliorare la gestione e le dinamiche di classe e favorire lo sviluppo del benessere relazionale. Imparare a leggere le dinamiche relazionali è ormai diventata una competenza relazionale, considerata parte costitutiva della professionalità⁴. Questo porta, dunque, a ripensare l'identità dell'insegnante all'interno della complessità sociale⁵, dove il forte grado di contingenza esclude la possibilità di azioni precostituite. Richiede, cioè, la capacità di agire in un contesto partecipativo flessibile, con diversi gradi di complessità e con differenti soggetti sociali coinvolti nell'esercizio di condividere l'interpretazione dei problemi incontrati. Il profilo professionale dell'insegnante muta in rapporto alle trasformazioni educative socio-culturali che si trova a vivere⁶, soprattutto in questo momento storico, dove cambia anche il rapporto che ha con il significato attribuito ai problemi e all'azione educativa ideata per affrontarli, trovandosi a vivere e ad agire davanti a situazioni inedite ed impreviste. L'imprevedibilità come afferma Calaprice⁷, appartiene alla vita

1. A. Morganti, F. Bocci (a cura di), *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i compiti di realtà*, Giunti Scuola, Firenze, 2017.

2. Il riferimento è relativo alla figurale generale dell'insegnante sia curriculare sia specializzato nel sostegno.

3. M. Buccolo, *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano, 2019, p. 47.

4. M.G. Riva, *Il Lavoro pedagogico. Ricerca di significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano, 2004, p. 160.

5. E. Morin, *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze, 2011.

6. M. Buccolo, V. Ferro Allodola, S. Mongili, "Percezioni e vissuti emotivi ai tempi del Covid-19: una ricerca esplorativa", *LLL*, 16/35, 2020, pp. 372-398.

7. S. Calaprice, *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*, FrancoAngeli, Milano, 2020.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

e alle esperienze di ogni soggetto umano e non può essere sottovalutata all'interno dei processi educativi, poiché, non tutto può essere sotto il controllo dell'uomo. Lo stesso Morin si esprime sull'imprevedibilità della vita e pone al centro tra le figure più esposte all'infezione da Covid-19 insieme al personale sanitario i docenti di ogni ordine e grado scolastico che senza soluzione di continuità, nel pieno della Pandemia si sono rivelati non tanto dei funzionari o dei professionisti, ma dei "missionari"⁸ dedicando il loro tempo alla cura e alla relazione con gli altri. L'educazione all'imprevedibile è dunque ciò che la pedagogia negli ultimi anni ha inserito nel suo processo epistemologico evolutivo, che contiene tra i suoi saperi anche pratiche che, attraverso processi riflessivi e trasformativi⁹, accompagnano soggetti e comunità a superare situazioni nuove, fatte di esperienze imprevedibili ed inaspettate¹⁰.

Per fronteggiare queste situazioni incerte, viene chiesto agli insegnanti di essere allo stesso tempo dei ricercatori in grado di individuare le relazioni tra ogni fenomeno, applicando procedure e strategie personalizzate. In questa prospettiva, l'insegnante impara "facendosi educare", con uno sguardo capace di sentire con l'altro e sentirsene responsabile. Tra i bisogni principali emerge, dunque, la necessità dell'ascolto della vita emotiva ed affettiva, considerata, storicamente, come connaturata all'esperienza umana e, perciò, non ritenuta da includere in una formazione specifica e tanto meno come oggetto di studio scientifico. Oggi, grazie soprattutto agli studi neuro-scientifici¹¹, viene fortemente evidenziata la necessità di cambiare ottica e comprendere che gli insegnanti, nel loro percorso professionale, devono essere formati anche alla vita emotiva, andando oltre l'esperienza esistenziale¹². Tale necessità mira alla costruzione di capacità auto-riflessive¹³, anche rispetto alle problematiche e alle difficoltà che costituiscono l'esperienza emotiva delle diverse soggettività. In un contesto educativo come la scuola, infatti, avvengono molteplici processi, in cui si amalgamano

8. E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano, p. 35.

9. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2004.

D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

10. S. Calaprice, *op. cit.*

11. A.R. Damasio, *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano, 1996; J. LeDoux, *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini Castoldi Dalai, Milano, 2003.

12. V. Iori (a cura di), *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*, FrancoAngeli, Milano, 2009.

13. D.A. Schön, *op. cit.*, 2006.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

dinamiche emotive e cognitive, rappresentazioni sociali e culturali, modelli pedagogici, stili educativi, azioni, intenzionalità, decisioni, scelte, osservazioni, analisi e interpretazioni, i cui risvolti professionali e sociali sono – a loro volta – complessi e diversificati. Per tali motivazioni l'insegnante deve essere, dunque, formato a saper leggere, decodificare e gestire queste complesse dinamiche.

Le caratteristiche emotive dei soggetti maturano attraverso lo scambio relazionale, affettivo, corporeo e educativo con la famiglia e con gli ambienti di appartenenza, man mano che esse si diversificano nel corso della crescita¹⁴. Pertanto, fatte queste considerazioni, la formazione degli insegnanti oggi deve comprendere molteplici saperi, da quello pedagogico e psicologico, a quello sociologico a quello legislativo, a quello igienico-medico-sanitario, a quello dei saperi pratici legati all'esercizio della professione. La formazione pedagogica individua le cornici concettuali di riferimento che permettono di inquadrare i problemi e i temi educativi, così come di saper porre le domande di senso e di correlazione tra i vari contributi disciplinari che concorrono alla formazione dell'insegnante.

Per essere in grado di ascoltare e comprendere a fondo i bisogni e i problemi degli altri, occorre aver imparato a conoscere la propria vita emotiva: non c'è altra via perché un'insegnante a scuola possa svolgere il proprio lavoro con competenza, efficacia e responsabilità. La conoscenza della storia personale e professionale¹⁵ e conseguentemente tutte le dinamiche che l'hanno costruita, devono essere ormai al centro della formazione della professionalità docente, tracciandone in modo netto la sua identità. Una professionalità educativa così teoricamente definita, con ruoli e funzioni socio-culturali, si traduce nella persona che interpreta l'atto educativo in capacità di fare, in competenze e modalità di intervento, i cui contenuti si presentano diversificati e molteplici e in costante evoluzione. In altre parole, ci riferiamo al “sapere” dell'insegnante nella concezione integrata che vede insieme il “sapere, saper essere, saper fare” come un complesso di conoscenze e competenze.

Per “sapere” si intendono quelle competenze teoriche che comprendono la formazione di base, l'aggiornamento professionale e la formazione permanente; i contenuti che caratterizzano questi strumenti formativi approfondiscono i vari ambiti disciplinari del discorso educativo che nella realtà si intrecciano e si coadiuvano nello studio della pedagogia, didattica,

14. M. Buccolo, *op. cit.*

15. D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

psicologia, sociologia, antropologia, filosofia, igiene e medicina ecc. Il “saper essere” si riferisce paradossalmente e per certi aspetti a un ruolo costituito da comportamenti quali il buon senso, la comprensione, la pazienza e la vicinanza emotiva. Il “saper fare” si concretizza nel lavoro quotidiano dell'insegnante come messa in campo di conoscenze, metodologie e tecniche relative alle scienze dell'educazione, nella riflessione e costruzione di un progetto che contenga specifiche azioni didattiche per il raggiungimento di obiettivi legati allo sviluppo delle competenze. Nella pratica quotidiana, una struttura educativa e formativa come la scuola diventa un sistema complesso di relazioni in cui interagiscono più soggetti con esigenze diverse; in questa realtà, il “saper fare” si identifica con il “sapere interagire” con allievi, genitori, colleghi e collaboratori presenti a scuola, agenzie educative sociali e culturali e altre istituzioni presenti sul territorio e proporre loro un modello di interazione volto a favorire un dialogo costruttivo. Una delle sfide più significative che caratterizzano la visione moderna dell'insegnante è proprio quella di saper interpretare in maniera costante ed inter-attiva i tre ambiti che compongono le competenze e cioè il sapere, il saper essere e il saper fare e aggiungere una quarta via che è il saper rappresentare che è legato alla capacità di credere in se stessi ed “avere fiducia” nelle proprie competenze.

A tal proposito, è utile ricordare che una particolare attenzione sulle competenze legate allo sviluppo personale e sociale la ritroviamo nell'“European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence”, noto come LifeComp¹⁶.

Tab. 1 - Aree e competenze del Lifecomp 2020

Area	Competenze
Personale	1. Autoregolazione (<i>Self-regulation</i>): consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti.
	2. Flessibilità (<i>Flexibility</i>): capacità di gestire le transizioni e l'incertezza e di affrontare le sfide.
	3. Benessere (<i>Wellbeing</i>): ricerca della soddisfazione nella vita, cura della salute fisica, mentale e sociale e adozione di uno stile di vita sostenibile.

16. A. Sala, Y. Punie, V. Garkov, M. Cabrera Giraldez, *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Tab. 1 - Segue

Sociale	4. Empatia (<i>Empathy</i>): la comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e il saper dare risposte appropriate.
	5. Comunicazione (<i>Communication</i>): utilizzo di strategie di comunicazione pertinenti, di codici e strumenti specifici a seconda del contesto e del contenuto.
	6. Collaborazione (<i>Collaboration</i>): impegno in attività di gruppo e lavoro di squadra in cui si riconoscono e rispettano gli altri.
Imparare ad imparare	7. Mentalità di crescita (<i>Growth mindset</i>): credere nel potenziale proprio e degli altri di imparare e progredire continuamente.
	8. Pensiero critico (<i>Critical thinking</i>): capacità di valutare informazioni e argomenti per sostenere conclusioni motivate e sviluppare soluzioni innovative.
	9. Gestione dell'apprendimento (<i>Managing learning</i>): pianificazione, organizzazione, monitoraggio e revisione del proprio apprendimento.

Creato nel 2020, esso offre un quadro concettuale di tre aree “Personal, sociali e imparare ad imparare” ciascuna ripartita, a sua volta, in tre competenze. Si tratta di competenze applicabili anche alla professionalità docente, che possono aiutare le persone a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti nella loro vita personale e professionale in un mondo in continua evoluzione. Il LifeComp come si può vedere nella tabella 1, è composto da tre descrittori e nove competenze, rappresenta un quadro concettuale di riferimento che può essere utilizzato come base per lo sviluppo di curricula e attività di apprendimento che promuovono lo sviluppo personale, sociale e l'imparare ad imparare.

Il LifeComp è uno strumento di natura flessibile che può essere adattato a diversi contesti di educazione formale, non formale e informale per contribuire all'acquisizione delle competenze relative alle tre aree di riferimento. Tuttavia, come si può vedere nella figura 1 dell'albero delle interconnessioni tra competenze, viene adottata una prospettiva “olistica” che comprende l'interdipendenza tra gli elementi del framework come un “ecosistema complesso”. Infatti, la competenza chiave comprende elementi con profili e caratteristiche differenti. Ad esempio, alcuni si concentrano

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

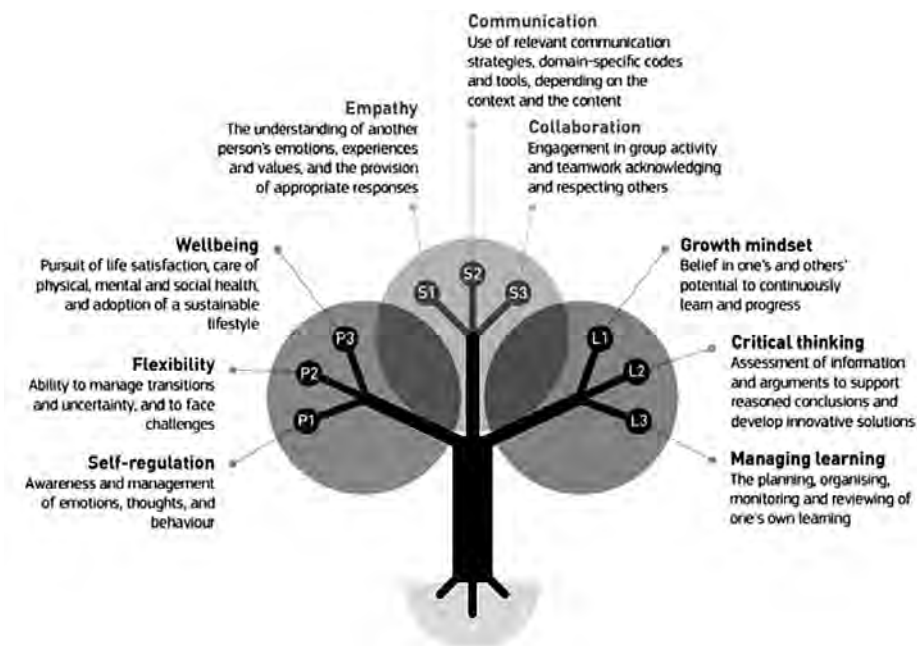


Fig. 1 - Lifecomp¹⁷ e le interconnessioni tra competenze

sugli atteggiamenti come disposizioni e orientamenti per l'azione; altri rappresentano una gamma di competenze. Per far fronte a una data situazione, gli individui attivano una gamma di competenze che variano a seconda delle esigenze del momento. Tutte le competenze incluse nel LifeComp sono quindi ugualmente rilevanti, necessarie, interconnesse e dovrebbero essere trattate come parti di un tutto. Secondo i ricercatori e gli studiosi che hanno progettato questo quadro di riferimento, le competenze LifeComp possono essere insegnate trasversalmente nelle discipline dalla scuola primaria in continuità con le attività già sviluppate nella scuola dell'infanzia e possono essere apprese anche in modo spontaneo attraverso esperienze extrascolastiche significative. Dunque, a scuola è possibile conoscere le proprie emozioni e saperle gestire, diventare empatici in un contesto sociale e sviluppare pensiero critico. Queste abilità sono fondamentali affinché le persone siano in grado autonomamente di costruire e determinare i percorsi professionali e il proprio benessere. Nel LifeComp, quindi, la

17. A. Sala, Y. Punie, V. Garkov, M. Cabrera Giraldez, *op. cit.*

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

consapevolezza sulle proprie potenzialità e la competenza emotiva rappresentano delle abilità determinanti per lo sviluppo del benessere psico-fisico e sociale e consentono di riconoscere nelle esperienze emozionali e negli stati affettivi l'importante ruolo che questi ricoprono nella maturazione del soggetto. Altre ricerche hanno messo in luce come l'intelligenza emotiva sia determinante per il successo scolastico, riduca i comportamenti aggressivi, incida sulla realizzazione nella vita lavorativa e migliori le competenze personali e sociali. La scuola rappresenta, dunque, un luogo privilegiato in cui si può far esperienza sulle emozioni per contribuire alla prevenzione di comportamenti aggressivi, marginali e devianti.

In tal senso, oggi più che mai gli insegnanti sono chiamati a riconoscere negli allievi le problematiche legate ai conflitti e ai disagi esistenziali e ad intervenire con azioni didattiche che favoriscano lo sviluppo di competenze atte alla gestione delle emozioni.

Alla luce di quanto detto sin ora, in una scuola che è caratterizzata sempre più dai bisogni speciali di ciascun allievo, emerge chiara la centralità dell'educazione emotiva nel profilo dell'insegnante come la necessità di mettersi in ascolto e progettare percorsi educativi sempre più mirati. Questo porta ad un ripensamento e ad una revisione della formazione degli insegnanti per definire un nuovo livello di professionalità e, dunque, una professionalità di qualità¹⁸. L'insegnante oggi, dunque, rappresenta l'attore al centro del processo formativo, con le sue conoscenze, competenze ed abilità utili a progettare azioni costruite sui reali bisogni degli allievi. In un contesto scolastico così complesso e pieno di bisogni speciali nasce la necessità di realizzare percorsi di apprendimento "su misura" e occorrono da parte dell'insegnante molte conoscenze, abilità e competenze che pongono al centro lo sviluppo di diverse dimensioni come dimostrato nella tabella qui di seguito.

18. A. Morganti, *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, 2016, p. 131.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Tab. 2 - Le competenze dell'insegnante "e-motivo ed in-clusivo"

Dimensione	Competenze dell'insegnante
Emotiva	<ul style="list-style-type: none">• Saper riconoscere e gestire le proprie emozioni, consapevolezza ed autocontrollo delle situazioni che generano emozioni negative e stress.• Saper creare un clima positivo in classe basato sull'ironia e sulla promozione del benessere psico-fisico degli allievi.
Conoscenza	Avere una cultura del sapere delle discipline, delle normative e della legislazione scolastica ed essere in grado di progettare attività per lo sviluppo delle competenze degli allievi.
Metodologica	Facilitare il processo di insegnamento attraverso l'applicazione di metodologie che promuovano il "protagonismo" del discente nel processo di apprendimento.
Relazionale	<ul style="list-style-type: none">• Promuovere la partecipazione e i processi relazionali.• Accrescere le responsabilità dei singoli e del gruppo.
Creativa	<ul style="list-style-type: none">• Educare alla libera espressione e allo sviluppo del pensiero divergente.• Incentivare il senso dell'iniziativa e dell'inventiva.
Comunicativa	Saper comunicare e creare rapporti di dialogo con allievi, famiglie, colleghi, dirigente scolastico e altre figure presenti a scuola e professionisti esterni.

Tra le dimensioni presentate, emerge sicuramente quella emotiva che chiama in causa – in un sistema organizzato come la classe – la capacità di saper gestire i rapporti quotidiani con gli allievi, saper motivare, saper disinnescare i conflitti, gestire gli imprevisti, affrontare le situazioni di stress ma anche saper leggere e riconoscere gli stati d'animo, saper canalizzare le energie per riuscire a risolvere i problemi quotidiani che fanno parte della professione dell'insegnante. Possiamo, dunque affermare che per saper riconoscere, esprimere e gestire le emozioni bisogna ri-pensare ad una scuola che abbia al centro progetti educativi basati sullo sviluppo dell'intelligenza emotiva dei propri allievi¹⁹. Affinché questo si realizzi è necessario

19. Per approfondimenti si rimanda alle Unità didattiche di apprendimento presenti nelle risorse online allegate al volume.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ri-definire il profilo degli insegnanti, affinché possano potenziare le abilità che già possiedono e possano apprendere attraverso percorsi di formazione esperienziale le dimensioni emotive e sociali utili all'interno del contesto classe che accoglie sempre più allievi con bisogni speciali.

In conclusione, per dirla con le parole de Dewey l'insegnante come educatore emozionale «agisce, come si suole dire, di cuore, o con tutto il cuore [...]. Un maestro che sveglia un tale entusiasmo nei suoi allievi ha fatto qualcosa che nessuna somma di metodi formalizzati, non importa quanto corretti, potrà mai realizzare»²⁰.

2. Osservare per progettare

di *Alessia Travaglini*

Per comprendere il significato autentico di osservazione è necessario partire dalla sua analisi etimologica. Il termine “osservazione” deriva dall'unione di due parole latine: il prefisso ob (avanti, sopra), e il verbo servare, che ha una variabilità di accezioni, che vanno dal più immediato guardare fino a giungere a significati come custodire, conservare, salvare²¹. Osservare, significa infatti guardare accuratamente un fenomeno, un aspetto della realtà con il fine di conservarne gli aspetti maggiormente rilevanti. Prima di definire cosa sia l'osservazione è bene soffermarsi su cosa in realtà essa non sia. In primo luogo, osservare non è registrare fedelmente e direttamente la realtà, “non è guardare”²² e, in definitiva, non è neppure interpretare. L'osservazione, infatti, si fonda sempre su un'ipotesi che la orienta e rappresenta un momento intermedio tra la percezione del fenomeno e la sua interpretazione.

Si tratta, in altre parole, di una pratica per comprendere i fenomeni che permette di individuare fatti, eventi, idee, problemi e di collocarli all'interno di una rete più ampia di conoscenze.

Chiaramente, non sempre esiste una corrispondenza tra il mondo delle cose e il mondo delle idee²³; per tale ragione è necessario che l'osservatore abbia la consapevolezza delle modalità, intese in termini di schemi mentali, atteggiamenti, opinioni con le quali ci si avvicina al mondo esterno e

20. J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1961, p. 95.

21. www.etimo.it.

22. F. Bocci, “Percorsi osservativi nella ricerca e nella formazione”, in F. Bocci, S. Cellamare, *Ricerca, formazione, scuola*, Monolite editrice, Roma, 2003, p. 47.

23. *Ibidem*.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

di quali siano gli elementi che lo guidano e lo orientano. A seconda delle modalità con le quali ci si rapporta all'evento da osservare, è possibile individuare tre modalità prevalenti di osservazione²⁴:

1. descrittiva;
2. inferenziale;
3. ipotetica.

Nella prima, l'attenzione è focalizzata soprattutto sulla quantità e qualità delle risposte prodotte da un soggetto in una determinata situazione, nella seconda si cerca di interpretare il comportamento osservato attraverso un processo di attribuzione, mentre la terza mira a spiegare i fatti inserendoli all'interno di un quadro teorico più ampio. Ad esempio, immaginiamo di trovarci di fronte al seguente episodio²⁵: Marco aggredisce Luca durante la ricreazione. In linea con la prima modalità, annoteremmo le circostanze precise che nelle quali si è verificato questo episodio; a livello inferenziale saremmo portati a ritenere che Marco è arrabbiato con Luca, mentre utilizzando il terzo approccio probabilmente spiegheremmo l'accaduto con la considerazione che Marco, in quanto proveniente da un ambiente familiare violento, utilizza maggiormente la violenza per risolvere i conflitti con i compagni. Nell'ultimo caso, la soggettività e l'arbitrarietà dell'osservazione è molto ampia.

Per arginare quindi la soggettività, è necessario utilizzare un linguaggio denotativo e descrittivo, puntuale che faccia riferimento a situazioni concrete. Ad esempio, una cosa è dire a un allievo: "Non hai risposto correttamente a tre domande su cinque" e altra è pronunciare affermazioni del tipo "Non hai studiato". Nel secondo caso, infatti, un docente non può sapere se le risposte inesatte siano dovute al fatto che l'allievo non abbia studiato affatto o, piuttosto, al fatto, che non abbia ancora acquisito un metodo di studio adeguato. Una situazione analoga si ha quando si osserva un allievo che volge lo sguardo verso la finestra: potremmo trovarci di fronte a una situazione di distrazione e estraniamento rispetto a quanto si sta facendo in classe oppure, al contrario, lo sguardo considerato altrove potrebbe essere un comportamento messo in atto dall'allievo per ottenere maggiori concentrazione e attenzione.

Questi due esempi introducono un elemento centrale riguardante l'osservazione in ambito didattico: la sua funzione. Un docente che osserva attentamente i suoi allievi acquisisce uno strumento fondamentale per assumere decisioni e progettare un percorso didattico appropriato.

Si tratta chiaramente di un'attività che richiede, di per sé, la rilevazione di una quantità molto ampia di dati: è evidente, pertanto, che non è possi-

24. *Ibidem.*

25. *Ibidem.*

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

bile avere la pretesa di documentare tutte le attività in qualunque momento della giornata. È necessario quindi che il docente progetti in modo sistematico un'osservazione selezionando intenzionalmente i fenomeni sulla base di obiettivi precisi.

L'osservazione sistematica, inoltre, descrive un processo circolare che, partendo da una fase preliminare, realizzata perlopiù sotto forma di annotazioni estemporanee, passa per una attività di confronto e discussione collegiale, supportate da uno studio adeguato della letteratura di riferimento, per giungere infine, sulla base di ipotesi predeterminate, all'individuazione dei comportamenti, dei luoghi e dei tempi da osservare, con le relative tecniche (Fig. 2)²⁶.

L'osservazione deve inoltre, essere²⁷:

- pertinente, coerente con l'obiettivo prefissato;
- valida, basata su indicatori significativi e rappresentativi del fenomeno osservato. Se, ad esempio, sono interessato a osservare le relazioni amicali degli allievi mi soffermerò sui comportamenti solitamente agiti durante la ricreazione quali, ad esempio, la comunicazione con i compagni, la condivisione di un gioco o di un materiale, ecc.;
- attendibile, se conduce persone diverse e in tempi anche diversi a medesimi risultati.

Questo richiede, nello specifico, che il docente:

1. attivi procedure di osservazione particolari;
2. selezioni intenzionalmente i fenomeni sulla base di obiettivi conoscitivi precisi;
3. attivi tecniche per registrare ciò che è stato osservato.



Fig. 2 - Il continuum operativo dell'osservazione casuale e sistematica

26. Ivi, p. 52.

27. R. Trincherò, *Manuale della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2002.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

I primi due elementi sono estremamente correlati e fanno riferimento alla necessità di stabilire chi, che cosa, perché, quando e dove osservare²⁸, aspetti questi che devono essere chiaramente coerenti con le ipotesi che, come esplicitato precedentemente, guidano l'azione osservativa. Immaginiamo, ad esempio, di ipotizzare che l'ambiente scolastico non sia percepito accogliente da un allievo con disabilità. Potremmo, in tal caso, focalizzare la nostra attenzione sul modo in cui l'allievo entra in aula la mattina. Potremmo prendere nota delle persone che saluta e che, a loro volta, lo salutano, dell'atteggiamento che manifesta, a livello di linguaggio verbale, non verbale e paraverbale, nel relazionarsi con i compagni. Se, invece, la nostra ipotesi è che l'allievo abbia difficoltà di apprendimento in quanto non ha acquisito un metodo di studio funzionale, potremmo concentrare l'attenzione sulle azioni che compie nel momento in cui si appresta a organizzare il materiale necessario per una lezione, osservando, ad esempio, se utilizza materiali appropriati, se riesce a concentrarsi maggiormente utilizzando stimoli verbali, iconici, ecc.

Una volta individuati tali elementi dell'osservazione, è necessario porre una particolare attenzione alle tecniche di osservazione, aspetto questo che richiede una trattazione più ampia, come vedremo nel prossimo paragrafo.

2.1. Gli strumenti dell'osservazione

Convenzionalmente, gli strumenti dell'osservazione possono essere suddivisi in due gruppi, a seconda delle tecniche utilizzate. Si distinguono così:

1. sistemi aperti, basati su tecniche narrative;
2. sistemi chiusi, che si servono di tecniche di osservazione sistematica.

1. Le principali tecniche di questo gruppo sono date dalle annotazioni aneddotiche e dai diari di bordo. Le prime riguardano la registrazione degli incidenti critici, ossia di “eventi quotidiani significativi in relazione a un particolare comportamento o fenomeno che si vuole comprendere in modo più approfondito”²⁹. Queste assolvono la funzione di identificare le situazioni comuni tra eventi tra loro diversi, facilitando pertanto il percorso di cambiamento.

28. S. Maida, L. Molteni, A. Nuzzo, *Educazione e osservazione. Teorie, metodologie e tecniche*, Carocci, Roma, 2009.

29. *Ivi*, p. 135.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Di seguito un esempio di annotazioni aneddotica³⁰:

Data: 20 marzo 2021

Annotazione n. 2

Osservatore: tirocinante

Presenti: classe 4A, insegnante di matematica, insegnante specializzata per il sostegno

Situazione: La classe sta svolgendo un compito di matematica. L'insegnante curricolare ha assegnato ai bambini un problema di matematica sulle frazioni. Passa tra i banchi per controllare il lavoro svolto dagli alunni e per eventualmente aiutarli.

Evento critico: Carlo non sta svolgendo il compito. Tiene il quaderno chiuso e guarda fuori dalla finestra. Quando l'insegnante gli chiede cosa non ha capito, getta il quaderno in terra ed esclama ad alta voce: "Non sono capace e non sarò mai capace". L'insegnante specializzata per il sostegno tenta di consolarlo, ma il bambino inizia a piangere in modo inconsolabile.

Grazie ai diari di bordo, invece, l'insegnante può riportare, in forma discorsiva e utilizzando un linguaggio il più possibile semplice e chiaro, i comportamenti agiti dai diversi soggetti. Nello specifico, il diario deve contenere i seguenti elementi: «la definizione del contesto dell'osservazione (luogo, data, persona presente, attività in atto, ecc.); la descrizione dettagliata degli eventi osservati, nel rispetto della loro temporalità e circolarità, e scevri da interpretazioni, le ipotesi dell'osservatore in riferimento agli eventi osservati; l'auto-osservazione, l'esplicitazione degli occhiali con cui si sta osservando la situazione»³¹.

Di seguito alcuni esempi di diari di bordo elaborati in differenti contesti operativi³²:

30. Lo schema è tratto da S. Maida, L. Molteni, A. Nuzzo, *Ivi*, p. 136. La descrizione è invece elaborata dall'autrice.

31. *Ivi*, p. 138.

32. I diari qui presentati sono stati elaborati dalla prof.ssa Manuela Marega, nell'ambito del tirocinio svolto presso il Corso di Specializzazione al Sostegno V Ciclo (scuola secondaria di primo grado) presso l'Università Roma Tre.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Osservazione n. 1

Ambito disciplinare: Italiano

Insegnanti presenti: Insegnante curricolare (P.) – insegnante di sostegno (D.)

Orario: 8:15-8:35

Luogo: aula

Attività: Compito in classe (tema)

M. è seduto nella seconda fila di banchi partendo dalla cattedra, proprio alla sinistra del corridoio centrale. I banchi sono occupati singolarmente e disposti alternati e sfalsati. M. ha una compagna seduta alla sua destra, una davanti e un compagno di dietro.

La prof.ssa P. legge lentamente le tracce del tema da svolgere e invita gli studenti a trascriverle, M. le scrive in stampatello maiuscolo su di un foglio forato estratto dal quadernone ad anelli aperto al suo fianco. Al momento di passare alla seconda traccia dice, con voce tenue, di non aver ancora finito di scrivere la prima. La prof.ssa D. gli si avvicina, lo tranquillizza, lo invita a lasciare una riga e scrivere la seconda che la prof.ssa P. ha appena iniziato a dettare. M. accoglie il suggerimento e inizia a scrivere la nuova traccia, ma non lascia una riga come suggerito. Alla fine della dettatura D. lo aiuta a completare la scrittura della prima traccia e M. le chiede chiarimenti sulla seconda. Nel dettaglio, chiede se nel tema in forma di lettera può rivolgersi alla mamma. D. risponde affermativamente spiegandogli che però deve fare uno sforzo immaginativo e pensarla lontana. M. ascolta attentamente e sembra concentrato: dopo poco dice di voler svolgere la seconda traccia e inizia immediatamente a scrivere, descrivendo le sue giornate (scuola, parco, emergenza Covid-19...). Nello scrivere effettua errori di ortografia (doppie, lettere ponte, omissione o inversione di sillabe), seppure con una frequenza minore rispetto a quelli emersi in fase di dettatura.

Osservazione n. 2

Data: 9/04/2021

Ambito disciplinare: Scienze motorie e sportive

Insegnanti presenti: Insegnante curricolare (E.)

Orario: 8:25-8:45

Luogo: Palestra

Attività: Palla-cambio (gioco propedeutico all'apprendimento delle regole di rotazione nel gioco della pallavolo)

La professoressa E. ripropone le regole del gioco (interrotto alla fine della lezione precedente) e divide le squadre per cominciare la parte operativa del gioco, ribadendo che non ci saranno “vincitori e vinti” e i punti verranno considerati solo ai fini del cambio. M. fa parte della squadra Verde, che occupa la parte destra del campo, e si trova nella fila anteriore in posizione centrale. La palestra è luminosa e molto ampia, ciò permette di distanziare ulteriormente la collocazione dei ragazzi e ampliare i limiti del campo. Tutti gli alunni indossano la mascherina. Un'allieva della squadra avversaria lancia il pallone in direzione della squadra verde. M. lo segue con lo sguardo, si orienta ad esso e tenta di afferrarlo, ma è troppo lontano. Un suo compagno lo afferra e lo tira a B. (altra componente della squadra Verde), mentre la prof.ssa E. ricorda a voce alta di rispettare la regola dei tre passaggi prima di rilanciarlo alla squadra avversaria. E. lancia la palla a M. (posto alla sua destra) che, senza lasciare il suo posto, afferra il pallone e lo lancia alla squadra Arancione. La prof.ssa E. ferma il gioco e, dopo aver mostrato nuovamente la corretta postura del lancio (piegare le gambe e partire con la palla dietro la testa), chiede a M. di ripetere il tiro, sottolineando di “utilizzare” anche le gambe e non tenerle rigide. M. lancia in maniera corretta e, dopo due passaggi della squadra Arancione, la palla cade a terra. I verdi hanno ottenuto un punto e si accingono ad effettuare il cambio posto. M., inizialmente distratto, si guarda intorno e segue il flusso dei compagni, andando a occupare la posizione corretta. C. (squadra verde) lancia il pallone verso gli “Arancioni”, ma la palla non viene afferrata dagli avversari e C. si accinge a tirarla di nuovo. All'improvviso la professoressa E. pronuncia la frase “PAUSA SCARPE!” e il gioco viene interrotto immediatamente. Tre alunni, tra cui M. si inchinano per allacciarsi le scarpe; M. compie l'operazione con gesti precisi ma lenti: per due volte gli sfugge un laccio e ricomincia da capo, finché non riesce a concludere l'operazione, poco dopo i suoi compagni, e si tira su. Il gioco non è ancora ripreso e i compagni, pur mantenendo la distanza, parlano e si scambiano battute, M. interagisce con loro.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

2. All'interno di questo gruppo troviamo le checklist, le griglie di osservazione e le scale di valutazione. Le prime rappresentano uno strumento particolarmente utile per rilevare la presenza o meno di singoli comportamenti, che rappresentano i diversi item della lista considerata. "Per la costruzione di checklist è necessario individuare: il comportamento, la competenza o il fenomeno che si intende osservare; suddividere il campo di osservazione in azioni o elementi costitutivi semplici; aggiungere eventuali azioni o elementi ritenuti significativi per l'indagine; ordinare gli elementi dell'elenco in modo logico o processuale; predisporre un formato funzionale per la compilazione delle checklist durante l'osservazione"³³. Non è necessario fare riferimento all'intensità del comportamento, aspetto questo che caratterizza le scale di valutazione.

Di seguito un esempio di checklist³⁴:

Item	Sì	No
Prende appunti durante la lezione	X	
Mantiene l'attenzione per 10 minuti durante la spiegazione dell'insegnante		X
Frequenta la scuola con regolarità	X	
Rispetta i turni di parola		X
Risponde prima che sia terminata la domanda	X	
Manifesta crisi di collera improvvise		X
Utilizza correttamente il computer per la videoscrittura	X	

Nel caso di un allievo con disabilità, è molto utile utilizzare le checklist che fanno riferimento alle quattro dimensioni del PEI³⁵ (Allegato 2 espansione online).

Le checklist possono essere utilizzate dai docenti sia per osservare l'allievo o il contesto, sia come strumento di autoanalisi e auto osservazione. Di particolare utilità, a tal fine, può essere l'uso della checklist *Come possono gli insegnanti rivedere le loro pratiche?* Elaborata dalle autrici,

33. S. Maida, L. Molteni, A. Nuzzo, *op. cit.*, p. 143.

34. La checklist è stata realizzata dalla prof.ssa Patrizia Santarelli, nell'ambito del tirocinio del Corso di Specializzazione al sostegno III Ciclo (scuola secondaria di secondo grado) presso l'Università Roma Tre.

35. Le checklist sono state elaborate dalle autrici del presente volume durante il corso di specializzazione al sostegno V Ciclo presso l'università Roma Tre, sulla base del decreto legislativo 62/2017.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

sulla base del documento UNESCO - Training Tools for Curriculum Development (Allegato 3 espansione online).

Le checklist si presentano particolarmente vantaggiose in quanto consentono di identificare a priori i comportamenti da osservare: questo aspetto, tuttavia, nello stesso tempo costituisce anche un fattore di debolezza in quanto, nel corso dell'osservazione, potrebbero emergere ulteriori aspetti da considerare³⁶. Questo limite può essere superato dalle griglie di osservazione che, a differenza delle checklist, devono essere costruite in seguito all'analisi di quanto emergente dalle tecniche narrative. In altre parole, il docente, dopo aver formulato delle prime ipotesi in seguito all'analisi dei diari di bordo e delle narrazioni aneddotiche, procede con l'individuare con più precisione i comportamenti da osservare. Questi possono riguardare azioni semplici (livello molecolare dell'osservazione) o aree più ampie del comportamento (livello di descrizione molare). Ad esempio, rientrano nel primo tipo unità singole di comportamento come "saluta con la mano", "scrive sotto dettatura", nel secondo tipo categorie più ampie come, ad esempio, "si mostra contento". In generale, è preferibile optare per la prima scelta in quanto in tal modo si riducono gli errori interpretativi³⁷. In altre parole «Le griglie di osservazione sono guide che forniscono indicazioni sui comportamenti da osservare, corredate da uno spazio in cui l'osservatore può annotare liberamente tutto ciò che riguarda quel dato comportamento»³⁸. L'aspetto importante è che la griglia sia esaustiva rispetto agli obiettivi della progettazione (cfr. par. 4.3).

Esempio: *Griglia di osservazione*

Data / ora / titolo del Compito

Griglia di osservazione durante il laboratorio di _____

Annotare se l'allievo:

1. Risolve autonomamente il compito, applicando correttamente le regole

2. Inquadra le conoscenze in sistemi logici

3. Utilizza la strumentazione/il metodo in maniera corretta

4. Contribuisce con le sue idee al lavoro di gruppo

36. E. Baumgartner, *L'osservazione del comportamento infantile. Teorie e strumenti*, Carocci, Roma, 2004.

37. R. Trincherò, *op. cit.*, 2002.

38. *Ivi*, p. 258.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Per un'osservazione più accurata e precisa di un allievo con disabilità è inoltre importante porre attenzione, in linea con il modello sociale della disabilità e l'ICF, illustrati nel primo capitolo, al contesto educativo (Ambiente fisico, Contesto sociale, Atteggiamenti) con l'obiettivo di individuare gli elementi che possano fungere da facilitatori o, al contrario, da barriere per l'apprendimento e la partecipazione.

Proponiamo a tal fine l'uso di una griglia di osservazione volta a guidare i docenti nella progettazione di contesti inclusivi (Allegato 4 espansione online).

Le scale di valutazione indicano, a loro volta, la frequenza o l'intensità con la quale un comportamento è esibito da un allievo.

Ogni item in questo caso è corredato di una scala basata su indicatori temporali, del tipo *quasi mai, a volte, spesso, sempre* oppure su descrittori che rilevano una intensità (ad esempio per nulla, poco, abbastanza, molto).

In altre circostanze può essere utile rilevare il livello di autonomia manifestato da un allievo nello svolgere una determinata azione, utilizzando in questo caso opzioni come da solo, con aiuto di un compagno, di più compagni, dell'insegnante, ecc.

Di seguito alcuni esempi:

*Scala di valutazione con indicatori temporali*³⁹

Partecipazione	Mai quasi mai	A volte	Spesso	Sempre
È attento			X	
Chiede continuamente di uscire	X			
Gira continuamente tra i banchi, senza uno scopo preciso	X			
Parla con i compagni disturbando la lezione	X			
Interrompe per cose non attinenti a ciò che si sta facendo	X			
Esegue quanto gli viene richiesto di fare		X		
Porta il materiale didattico necessario			X	

39. Tale scala è stata elaborata dal prof. Livio Martini, nell'ambito del Corso di Specializzazione al Sostegno IV Ciclo (scuola secondaria di secondo grado) presso l'Università Roma Tre.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Partecipazione	Mai quasi mai	A volte	Spesso	Sempre
Si preoccupa che il suo lavoro riesca bene			x	
Dichiara di partecipare volentieri alle attività di classe			x	
Autonomia				
Porta a termine i propri compiti, senza bisogno di essere stimolato dal docente		x		
Affronta i problemi e le difficoltà, senza rinunciarvi prima di aver provato		x		
Prende con determinatezza decisioni su problemi che lo riguardano, senza dipendere dagli altri	x			
Capacità di critica e di autocritica				
Esprime considerazioni e opinioni personali sugli argomenti affrontati		x		
Identifica errori, omissioni, imperfezioni		x		
Coglie le contraddizioni e le incongruenze	x			
Dà valutazioni adeguate ai propri lavori e alle proprie capacità		x		
Utilizza le valutazioni negative come strumenti per migliorare i propri risultati, senza assumere comportamenti regressivi o aggressivi nei confronti dell'insegnante		x		
Tollera i propri fallimenti, accettando anche il fatto di poter sbagliare, di perdere o di non riuscire in una determinata cosa		x		

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Scala di valutazione con indicatori che indicano l'intensità di un comportamento

Item	Per niente	Poco	Abba- stanza	Molto
Mostra interesse nello svolgimento di un'attività in palestra				
Mostra interesse nello svolgimento di un'attività in aula				
Mostra interesse nello svolgimento di un'attività in laboratorio				
Nell'esecuzione di un compito, pone attenzione ai dettagli				
Nell'esecuzione di un compito, pone attenzione alle consegne dell'insegnante				

Un ulteriore strumento, di natura qualitativa, che può avere una sua utilità ai fini della progettazione, soprattutto in presenza di comportamenti problema, è dato dal modello ABC elaborato da Ellis, fondatore della Teoria Comportamentale Razionale Emotiva (rational-emotive behavior therapy/REBT). Per comprenderne il funzionamento, ricordiamo che la lettera A sta per antecedents (antecedenti), B per Beliefs (credenze) e C per consequences. Si tratta, in altre parole, di osservare il comportamento dell'allievo, con l'obiettivo di individuare il nesso tra le situazioni che conducono all'emissione di un suo comportamento, e gli effetti che da questi scaturiscono. Ciò si rileva particolarmente utile per progettare interventi che spezzano un circolo vizioso disfunzionale che, se non sufficientemente compreso, tende ad autoalimentarsi. Attraverso l'individuazione dei nessi tra i vari elementi, è possibile infatti modificare lo schema problematico, introducendo alternative all'azione.

Prendiamo, ad esempio, la seguente situazione:

Durante un lavoro di gruppo, Luigi sta in disparte e non partecipa a nessuna attività che i compagni decidono di svolgere.

Un compagno del gruppo riprende Luigi perché «non fa nulla» e rallenta la consegna. Luigi si alza e rovescia tutto il materiale per dipingere a terra.

L'insegnante sgrida Luigi perché non partecipa, lo manda fuori e gli intima di pensare a ciò che ha appena fatto. Luigi si difende, dicendo che

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

«ce l'hanno tutti con lui». L'insegnante afferma di non voler sentire scuse, e lo spedisce fuori dall'aula.

Questa circostanza, peraltro tipica, può essere ricondotta al seguente schema:



È possibile, in questo caso, osservare che il pensiero di Luigi “ce l'hanno tutti con lui” contribuisca ad autoalimentare l'assenza di partecipazione nei lavori di gruppo.

Se si vuole, allora, migliorare questo aspetto, è necessario un lavoro congiunto, da parte di tutti i docenti coinvolti, per ridurre questa credenza.

3. La progettazione di un'unità didattica di apprendimento

di Federica Pilotti

Progettare è una parola che deriva dal latino, composta da *pro*-(avanti) – e *iacere* (gettare)⁴⁰. Per poter *gettare avanti* e *prevedere* la realizzazione dell'idea, dell'obiettivo che ci siamo prefissati è necessario avere, come diceva Le Corbusier, degli strumenti dedicati, dei «Tracciati regolatori» che ci supportino per essere coerenti con quanto ci siamo prefissati.

Nel suo testo *Verso una architettura*⁴¹ Le Corbusier scrive che per progettare è necessario un «tracciato regolatore» che «è una garanzia contro

40. Cfr. treccani.it.

41. Le Corbusier, *Verso una architettura*, trad. it. a cura di P.Cerri, P. Nicolin, Longanesi, Milano, 1973.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

l'arbitrio, è mezzo non è una ricetta. La scelta e le modalità d'espressione del tracciato sono parte integrante della creazione architettonica».

Se pensiamo al lavoro di docenti, come a quello di progettisti e architetti di "artefatti culturali", e facciamo proprie le regole della progettazione attraverso il controllo del percorso e della realizzazione dell'idea (intesa anche come obiettivo formativo), raggiungere la visione che abbiamo immaginato diventa più facile e soprattutto rende possibile valutarne in itinere l'efficacia e "collaudarne" l'efficienza.

La progettazione didattica che proponiamo in questo testo «è mezzo non è una ricetta»⁴²: costituisce piuttosto uno strumento che consentirà di trasformare la nostra progettazione in un percorso chiaro, misurabile in qualunque momento, osservabile, scalabile⁴³, replicabile⁴⁴ e conforme alle Indicazioni ministeriali e alle Linee guida, prescrittive per i docenti⁴⁵.

Da questa premessa proviamo a definire cosa s'intende per progettazione di una Unità di Apprendimento (UdA), prima di andarla a costruire passo per passo.

Per UdA s'intende un insieme di azioni didattiche con l'obiettivo di sviluppare una macroarea conoscitiva, un nucleo del sapere (ad es. *La tassellazione del piano, La comunicazione efficace...*) dove «lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi»⁴⁶.

Le azioni didattiche, messe in atto in una UdA, devono:

- coinvolgere più discipline (interdisciplinari);
- mettere l'accento sul soggetto che apprende, a differenza delle Unità didattiche, incentrate sull'attività del docente (che hanno ad oggetto tematiche disciplinari ad es. *Le figure piane, La punteggiatura...*);
- personalizzare il percorso;
- essere legate ad un bisogno formativo della propria classe.

L'UdA è costruita scegliendo uno scenario ricavato dall'ambiente di vita extrascolastico (non è parte del programma, riferita solo ad un contenuto o ad un argomento); nella sua realizzazione il docente valuta il per-

42. *Ivi*, p. XXXVIII.

43. Per "attività scalabili" si intendono, qui, quelle attività che, per la loro versatilità, possono essere realizzate in situazioni (numero studenti coinvolti) e ordini e gradi di scuola differenti, che non richiedono l'impiego di risorse aggiuntive.

44. Per "attività replicabili" si intende, qui, un modello di attività che può essere ripetuto in diversi luoghi e in diversi periodi senza essere rivoluzionato e solo apportando piccole modifiche.

45. Cfr. paragrafo 3.1, nota 177.

46. Decreto ministeriale n. 254 del 16 novembre 2012, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, p. 9.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

corso e non misura solo quanto si sa di un argomento. Nella costruzione di un'UdA, per sua natura composta da tanti interventi didattici di discipline diverse e quindi costruita da un lavoro in team del consiglio di classe, non ci si accontenta di accumulare conoscenze, ma si cerca di trovare il modo di stabilire relazioni tra esse e con il mondo, al fine di elaborare soluzioni ai problemi che la vita reale pone quotidianamente⁴⁷.

Dal punto di vista metodologico, l'UdA utilizza una maggiore varietà di dispositivi per agganciare la pluralità di intelligenze dei soggetti in apprendimento per raggiunge tutti i diversi stili di apprendere. In particolare, in essa, assumono rilievo le azioni didattiche basate ispirate al costruttivismo (*Learning by doing*, apprendimento cooperativo, EAS...) ⁴⁸.

3.1. Il tracciato regolatore della progettazione

Gli elementi da considerare nella progettazione di un'UdA sono:

- a) finalità;
- b) traguardi di competenza/e e le competenze;
- c) obiettivi di apprendimento e obiettivi "specifici" di apprendimento (OSA);
- d) obiettivi formativi;
- e) attività didattica;
- f) metodologie, procedure, strategie, fasi di lavoro, spazi e tempi;
- g) valutazione (paragrafo 5).

a) Finalità

Come in un progetto architettonico si parte con l'inserire nel contesto urbano l'idea progettuale, in ambito didattico il macrocontesto è dato da quello europeo⁴⁹ che è generalmente menzionato all'interno del Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF)⁵⁰ dell'Istituto scolastico. Il primo passo quindi, che proponiamo di inserire nella nostra scheda di progetta-

47. Cfr. le Linee Guida per la Certificazione delle Competenze nel Primo Ciclo di Istruzione, nota del Ministero dell'Istruzione 312 del 9 gennaio 2018, www.miur.gov.it/-/linee-guida-certificazione-delle-competenze.

48. Cfr. paragrafo 1.3.

49. Raccomandazione del Consiglio europeo per l'apprendimento permanente del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, al link [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

50. Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) è il documento programmatico e informativo più importante di un istituto. "Il piano è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente scolastico. Il piano è approvato dal consiglio d'istituto" (punto 4, comma 14 della legge 107/2015)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

zione⁵¹, nel *tracciato regolatore*, è stabilire quali siano gli intenti, gli scopi, che ci prefiggiamo, le mete che vogliamo conseguire e i risultati attesi dall'Istituzione scolastica.

Nello specifico, le finalità riguardano:

- le Competenze chiave per l'apprendimento permanente (*Raccomandazione del Parlamento europeo del 22 maggio 2018*) - Primo Ciclo;
- le Competenze chiave di cittadinanza (D.M. 139 del 22 agosto 2007-*Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*) - Secondo ciclo (Fig. 3).

Competenze chiave per l'apprendimento permanente	Competenze chiave di cittadinanza
(Raccomandazione del Parlamento europeo del 22 maggio 2018)	(D.M. 139 del 22 agosto 2007-Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Competenza alfabetica funzionale 2. Competenza multilinguistica 3. Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria 4. Competenza digitale 5. Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare 6. Competenza in materia di cittadinanza 7. Competenza imprenditoriale 8. Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Imparare ad imparare 2. Progettare 3. Comunicare 4. Collaborare e partecipare 5. Agire in modo autonomo e responsabile 6. Risolvere problemi 7. Individuare collegamenti e relazioni 8. Acquisire ed interpretare l'informazione

Fig. 3 - Competenze chiave e di cittadinanza

Individuare le finalità nella costruzione della nostra UdA è importante per una visione a lungo termine del lavoro dell'insegnante, poiché da subito il docente intercetta e dichiara quali competenze alla fine dei percorsi scolastici dovrà e potrà certificare⁵², attraverso le azioni messe in atto con le UdA progettate.

51. Si vedano la Scheda e la Rubrica di progettazione e valutazione progettata dalle autrici e reperibile nell'espansione online Allegato 5.

52. Cfr. <https://europa.eu/europass/it/european-qualifications-framework-eqf>.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

b) *I traguardi di competenza/e e le competenze*

Una volta definite le Competenze chiave o di cittadinanza, intese come quelle che definiscono la persona, di cui tutti i cittadini hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo di se stessi (cittadinanza attiva, inclusione sociale e occupazione), è necessario individuare le competenze disciplinari.

«In modo sempre più cogente si avverte l'esigenza di identificare e declinare in termini operativi i traguardi formativi che il sistema scolastico deve assicurare per consentire al soggetto in formazione un inserimento autonomo e responsabile nel contesto sociale, culturale, professionale in cui vive. Tali traguardi vengono espressi in termini di competenza, ovvero di capacità di usare il proprio sapere, più o meno formalizzato, per rispondere ai propri bisogni personali e alle esigenze poste dal contesto sociale»⁵³.

Nei documenti ministeriali⁵⁴ per la definizione di Competenza si fa riferimento alle Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, che definiscono tre termini fondamentali per la costruzione degli obiettivi dell'insegnante:

Conoscenza: il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

Abilità: capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche, le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

Competenza: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche. Le competenze sono descritte in termini di *responsabilità e autonomia*.

La competenza, in pratica può essere considerata il sapere che resta dopo che si è dimenticato tutto ciò che si è studiato!

53. M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2011, p. 31.

54. D.M. 22 agosto 2007, n. 139 (Normativa sul nuovo obbligo di istruzione), D.M. 27 gennaio 2010, n. 9 (Certificazione dei saperi e delle competenze acquisite dagli studenti al termine dell'obbligo d'istruzione), Linee Guida allegate alla C.M. n. 3 del 13 febbraio 2015, D.L. 13 aprile 2017, n. 62 *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Quindi, per riassumere, le competenze si trovano nell'area dell'agire personale e come tali non sono misurabili, non si insegnano ma si fa in modo che si sviluppino attraverso la costruzione del sé, la relazione con gli altri e il rapporto con la realtà. Sono descritte in termini di responsabilità (*posso fare fino qui, poi chiedo aiuto*) ed autonomia (*questa cosa posso farla da solo*).

Faremo, dal punto di vista dei documenti prescrittivi da consultare, un distinguo tra Infanzia - I ciclo e il II ciclo d'istruzione.

Traguardi per lo sviluppo della competenza nell'infanzia e Traguardi di sviluppo di competenze per il I ciclo

Le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione descrivono il profilo in uscita dello studente⁵⁵; il docente può rintracciare nei Campi del sapere (infanzia) e nelle discipline del I ciclo i Traguardi di competenza e di competenze disciplinari da far raggiungere agli allievi. Questi ultimi «rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo. Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio»⁵⁶.

In altre parole, il docente, stabilite le Competenze chiave, ha il compito di individuare i Traguardi disciplinari che concorrono allo sviluppo delle competenze considerate.

Facciamo un esempio concreto: scelta come area di sviluppo la Competenza digitale, si costruisce una attività che si propone di raggiungere, in Tecnologia, i traguardi a questa collegati (Fig. 4):

- conosce i principali processi di trasformazione di risorse o di produzione di beni e riconosce le diverse forme di energia coinvolte;
- conosce le proprietà e le caratteristiche dei diversi mezzi di comunicazione ed è in grado di farne un uso efficace e responsabile rispetto alle proprie necessità di studio e socializzazione.

Il Traguardo di competenze deve essere dichiarato nella nostra UdA e nella attività che verrà attivata, come vedremo in seguito.

55. MIUR, Decreto ministeriale n. 254 del 16/11/2012, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 15.

56. *Ivi*, p. 18.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado
L'alunno riconosce nell'ambiente che lo circonda i principali sistemi tecnologici e le molteplici relazioni che essi stabiliscono con gli esseri viventi e gli altri elementi naturali. Conosce i principali processi di trasformazione di risorse o di produzione di beni e riconosce le diverse forme di energia coinvolte. È in grado di ipotizzare le possibili conseguenze di una decisione o di una scelta di tipo tecnologico, riconoscendo in ogni innovazione opportunità e rischi. Conosce e utilizza oggetti, strumenti e macchine di uso comune ed è in grado di classificarli e di descriverne la funzione in relazione alla forma, alla struttura e ai materiali. Utilizza adeguate risorse materiali, informative e organizzative per la progettazione e la realizzazione di semplici prodotti, anche di tipo digitale. Ricava dalla lettura e dall'analisi di testi o tabelle informazioni sui beni o sui servizi disponibili sul mercato, in modo da esprimere valutazioni rispetto a criteri di tipo diverso. Conosce le proprietà e le caratteristiche dei diversi mezzi di comunicazione ed è in grado di farne un uso efficace e responsabile rispetto alle proprie necessità di studio e socializzazione. Sa utilizzare comunicazioni procedurali e istruzioni tecniche per eseguire, in maniera metodica e razionale, compiti operativi complessi, anche collaborando e cooperando con i compagni. Progetta e realizza rappresentazioni grafiche o infografiche, relative alla struttura e al funzionamento di sistemi materiali o immateriali, utilizzando elementi del disegno tecnico o altri linguaggi multimediali e di programmazione.

Fig. 4 - Traguardi per lo sviluppo delle competenze - Scuola secondaria di I grado. Tecnologia, p. 81

Competenze per il II ciclo

Per il secondo ciclo le Indicazioni nazionali per i Licei e Le linee Guida per gli Istituti tecnici (IT) e per i professionali (IP)⁵⁷, sono i documenti guida. Ogni disciplina nel secondo ciclo ha ben declinata la competenza da sviluppare: a titolo di esempio si riportano le competenze di un primo biennio in un IT, nella disciplina “Tecnologie e tecniche di rappresentazione grafica” (Fig. 5):

- analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico;
- osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità.

Analogamente, per i Licei saranno prese in esame le “Linee generali e competenze per la disciplina” scelta, e per gli IP la voce specifica di *com-*

57. Cfr. nota paragrafo 3.1.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Disciplina: TECNOLOGIE E TECNICHE DI RAPPRESENTAZIONE GRAFICA
<p>Il docente di "Tecnologie e tecniche di rappresentazione grafica" concorre a far conseguire allo studente, al termine del percorso quinquennale, risultati di apprendimento che lo mettono in grado di: <i>utilizzare le reti e gli strumenti informatici nelle attività di studio, ricerca e approfondimento disciplinare; padroneggiare l'uso di strumenti tecnologici con particolare attenzione alla sicurezza nei luoghi di vita e di lavoro, alla tutela della persona, dell'ambiente e del territorio; utilizzare, in contesti di ricerca applicata, procedure e tecniche per trovare soluzioni innovative e migliorative, in relazione ai campi di propria competenza; utilizzare gli strumenti culturali e metodologici acquisiti per porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni e ai suoi problemi, anche ai fini dell'apprendimento permanente; collocare le scoperte scientifiche e le innovazioni tecnologiche in una dimensione storico-culturale ed etica, nella consapevolezza della storicità dei saperi.</i></p>
<p style="text-align: center;">Primo biennio</p>
<p>Ai fini del raggiungimento dei risultati di apprendimento sopra riportati in esito al percorso quinquennale, nel primo biennio il docente persegue, nella propria azione didattica ed educativa, l'obiettivo prioritario di far acquisire allo studente le competenze di base attese a conclusione dell'obbligo di istruzione, di seguito richiamate:</p> <ul style="list-style-type: none">• analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico• osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità <p>L'articolazione dell'insegnamento di "Tecnologie e tecniche di rappresentazione grafica" in conoscenze e abilità è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale del Consiglio di classe</p> <p><i>Il docente definisce un percorso di apprendimento che consente allo studente di acquisire progressivamente l'abilità rappresentativa in ordine all'uso degli strumenti e dei metodi di visualizzazione, per impadronirsi dei linguaggi specifici per l'analisi, l'interpretazione e la rappresentazione della realtà, tenendo conto dell'apporto delle altre discipline scientifico-tecnologiche.</i></p> <p><i>Gli studenti sono guidati ad una prima conoscenza dei materiali, delle relative tecnologie di lavorazione e del loro impiego, ai criteri organizzativi propri dei sistemi di "oggetti," (edilizi, industriali, impiantistici, territoriali...) in modo da acquisire le necessarie competenze di rappresentazione da sviluppare nel triennio d'indirizzo.</i></p> <p><i>L'uso di mezzi tradizionali e informatici, di procedure di strutturazione e di organizzazione degli strumenti, di linguaggi digitali, è da ritenersi fondamentale per l'acquisizione delle varie abilità e competenze.</i></p>

Fig. 5 - IT Settore tecnologico - Tecnologie e Tecniche di rappresentazione grafica Primo biennio, p. 80

petenza definita nelle attività e negli insegnamenti di istruzione generale, comuni a tutti gli indirizzi, riferiti all'asse culturale dei linguaggi, all'asse matematico e all'asse storico sociale; o alle attività e insegnamenti di indirizzo riferiti all'asse scientifico, tecnologico e professionale e, nel caso di presenza di una seconda lingua straniera, all'asse dei linguaggi⁵⁸.

c) *Gli Obiettivi di apprendimento e gli Obiettivi "specifici" di apprendimento (OSA)*

Stabilite le competenze, che rappresentano traguardi per gli studenti, è necessario individuare ora gli obiettivi che i docenti decidono di raggiungere con la messa in azione dell'attività didattica.

58. Per approfondimenti si veda "Box n. 8 Format di riferimento dell'UdA" - Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di istruzione professionale, 2018.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

S'intende per Obiettivi di apprendimento, secondo le Indicazioni nazionali 2012, i «campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze» (Fig. 6).

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Vedere, osservare e sperimentare

- Eseguire misurazioni e rilievi grafici o fotografici sull'ambiente scolastico o sulla propria abitazione.
- Leggere e interpretare semplici disegni tecnici ricavandone informazioni qualitative e quantitative.
- Impiegare gli strumenti e le regole del disegno tecnico nella rappresentazione di oggetti o processi.
- Effettuare prove e semplici indagini sulle proprietà fisiche, chimiche, meccaniche e tecnologiche di vari materiali.
- Accostarsi a nuove applicazioni informatiche esplorandone le funzioni e le potenzialità.

Prevedere, immaginare e progettare

- Effettuare stime di grandezze fisiche riferite a materiali e oggetti dell'ambiente scolastico.
- Valutare le conseguenze di scelte e decisioni relative a situazioni problematiche.
- Immaginare modifiche di oggetti e prodotti di uso quotidiano in relazione a nuovi bisogni o necessità.
- Pianificare le diverse fasi per la realizzazione di un oggetto impiegando materiali di uso quotidiano.
- Progettare una gita d'istruzione o la visita a una mostra usando internet per reperire e selezionare le informazioni utili.

Intervenire, trasformare e produrre

- Smontare e rimontare semplici oggetti, apparecchiature elettroniche o altri dispositivi comuni.

Fig. 6 - Obiettivi di apprendimento - Secondaria di I grado. Tecnologia, p. 81

Nella secondaria di secondo grado le Indicazioni nazionali per i Licei, le Linee guida per gli istituti tecnici (Fig. 7) e per gli istituti professionali esplicitano in maniera chiara e prescrittiva gli “Obiettivi specifici di apprendimento (OSA)” (Fig. 7) che rappresentano come nel primo ciclo l'insieme delle *conoscenze*, intese quale risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento e delle *abilità*, cioè le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Conoscenze	Abilità
<p>Leggi della teoria della percezione. Norme, metodi, strumenti e tecniche tradizionali e informatiche per la rappresentazione grafica. Linguaggi grafico, infografico, multimediale e principi di modellazione informatica in 2D e 3D. Teorie e metodi per il rilevamento manuale e strumentale. Metodi e tecniche di restituzione grafica spaziale nel rilievo di oggetti complessi con riferimento ai materiali e alle relative tecnologie di lavorazione. Metodi e tecniche per l'analisi progettuale formale e procedure per la progettazione spaziali di oggetti complessi.</p>	<p>Usare i vari metodi e strumenti nella rappresentazione grafica di figure geometriche, di solidi semplici e composti. Applicare i codici di rappresentazione grafica dei vari ambiti tecnologici. Usare il linguaggio grafico, infografico, multimediale nell'analisi della rappresentazione grafica spaziale di sistemi di oggetti (forme, struttura, funzioni, materiali). Utilizzare le tecniche di rappresentazione, la lettura, il rilievo e l'analisi delle varie modalità di rappresentazione. Utilizzare i vari metodi di rappresentazione grafica in 2D e 3D con strumenti tradizionali e informatici. Progettare oggetti, in termini di forme, funzioni, strutture, materiali e rappresentarli graficamente utilizzando strumenti e metodi tradizionali e multimediali.</p>

Fig. 7 - IT Settore tecnologico - Tecnologie e Tecniche di rappresentazione grafica OSA Primo biennio, p. 80

Gli obiettivi possono essere ampliati e modulati in funzione delle nuove applicazioni presenti nel mondo del lavoro, in modo tale da essere maggiormente spendibili⁵⁹.

Analogamente, nelle Indicazioni nazionali del primo ciclo gli obiettivi di apprendimento rappresentano le conoscenze, i mattoni da scegliere, proporre in classe, montare e smontare, per allenare abilità ed accompagnare allo sviluppo di competenza. Costruiti con il verbo all'infinito⁶⁰, costituiscono i saperi e le abilità che gli allievi devono possedere per la specifica disciplina considerata.

59. Questo è un aspetto di particolare importanza: ad esempio, negli istituti tecnici non sempre si riscontra un'attualizzazione degli obiettivi legati alle competenze professionali in uscita; basti pensare che l'uso di nuove tecnologie nella grafica o nella comunicazione non è menzionato nei documenti ministeriali, che risultano obsoleti rispetto alla velocità dei cambiamenti in atto.

60. Ad esempio: osservare, descrivere, analizzare.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

d) *Gli obiettivi formativi*

Gli obiettivi formativi (art. 13 del DPR 275/99) sono gli Obiettivi di apprendimento e gli Obiettivi specifici di apprendimento contestualizzati, entrati in una scuola, in una sezione, in un gruppo concreto di alunni per essere insegnati ed appresi tenendo conto delle personali capacità di ciascuno. Gli «obiettivi di apprendimento» e gli «obiettivi specifici di apprendimento» sono e diventano *obiettivi formativi*, nel momento in cui si trasformano nei compiti di apprendimento ritenuti realmente accessibili, in un tempo dato, ad uno o più allievi concreti e sono, allo stesso tempo, percepiti da “questi” allievi come traguardi chiari, importanti e significativi da raggiungere per la propria personale maturazione.

Gli obiettivi formativi sono costruiti parallelamente alla azione didattica, in quanto, per essere tali, devono essere definiti operativamente ed essere effettivamente realizzabili.

Possono essere considerati come degli items di griglie di osservazione o valutazione che consentono di rilevare il raggiungimento dell'obiettivo stesso o l'eventuale modifica dell'intervento didattico.

Nel momento in cui si è definita la Competenza da sviluppare e gli obiettivi di apprendimento, è necessario contestualizzare il lavoro nell'azione didattica da proporre.

La sequenza proposta (Competenze chiave, Traguardi di sviluppo di competenza, OSA, Obiettivi formativi) non deve essere rigida: non dimentichiamo infatti che la didattica per competenze nasce dai bisogni formativi della classe. Pertanto, affermare che partiamo dai Traguardi, come prescrittivi non deve far pensare ad una attività burocratica e meccanica, ma a una condizione di didattica flessibile, che nasce e si arricchisce *nel* e *con* l'ambiente vissuto, aperta e con l'orecchio teso a tutte le opportunità che vengono dal territorio o dai ragazzi stessi, nella quale poi calare e rileggere i Traguardi.

Il passo seguente, nella costruzione della Scheda proposta, riguarda l'individuazione del compito autentico individuato per tale competenza.

Tuttavia, si ribadisce che, a seconda delle situazioni, potremmo partire anche con l'individuare l'attività da svolgere con gli allievi, in seguito alla rilevazione di un bisogno formativo della classe, per poi risalire gradualmente e rintracciare i Traguardi da sviluppare, a cui questa si riconduce.

Tornando all'obiettivo formativo (OF), sarà fondamentale costruirlo bene, perché sarà il termometro di quanto il nostro alunno avrà appreso.

Un OF deve:

- descrivere le azioni osservabili che l'allievo deve compiere;
- indicare le condizioni (cioè la condizione in cui si vuole che venga manifestata l'abilità operativa desiderata) in cui ci si attende che l'allievo manifesti il comportamento desiderato.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Un OF deve prevedere:

- una descrizione della classe di stimoli che dà avvio alla precisazione;
- una descrizione della classe di risposte corrette richieste;
- una parola (o una frase) che denoti il materiale che deve essere usato;
- un verbo operativo che denoti una azione osservabile e quindi comunicare l'intenzione dell'insegnante nei confronti del risultato che vuole ottenere dall'allievo (presentare una descrizione dettagliata della prestazione e non dei contenuti)⁶¹.

Un esempio:

OSA-OA (Indicazioni nazionali I ciclo, 2012)

Scrivere testi di tipo diverso (descrittivo, argomentativo) corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale, ortografico, coerenti e coesi, adeguati allo scopo e al destinatario.

OF (declinato dal docente)

L'alunno scrive (verbo operativo) due brevi storie (classi di stimoli), della lunghezza di una pagina (classi di stimoli) sul quaderno (materiale e condizione) che abbiano come protagonista un cane (classi di risposte).

e) *L'attività didattica*

L'attività didattica e l'obiettivo formativo sono strettamente legati, in quanto l'azione che si mette in campo è il "dispositivo" che il docente utilizza per raggiungere gli OF.

Comprendiamo, da tutte queste definizioni, che sviluppare competenze è un traguardo molto complesso, che per essere raggiunto necessita di compiti diversi da presentare rispetto alle semplici performance o test a cui siamo abituati. Il compito da proporre dovrà essere progettato in modo da mettere in azione lo studente, porlo al centro dell'apprendimento e nella condizione di co-costruire la disciplina con il docente.

Compiti con queste caratteristiche vengono definiti *autentici*.

Un compito si dice autentico⁶² se:

1. è realistico. Il compito copia o simula i modi in cui nel mondo reale vengono verificate le conoscenze e le abilità di una persona;
2. richiede giudizio e innovazione. Lo studente deve usare conoscenze e abilità in modo saggio ed efficace per risolvere problemi non strutturati o mal strutturati. Egli deve stendere un piano di lavoro o un progetto e

61. R. Trincherò, Dettaglio Descrittori modello R-I-Z-A, cfr. www.edurete.org/competenze/DescrittoriRIZA.pdf (vers. 4 giugno 2019).

62. G. Wiggins, J. McTighe, trad. M. Comoglio, *Fare progettazione. La «pratica» di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma, 2004, p. 160.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

la ricerca della soluzione deve implicare molto di più del seguire una serie di procedure date o il riempimento di spazi vuoti;

3. chiede allo studente di «fare» la disciplina scolastica. Invece di rispondere attraverso la dimostrazione o di ripetere a memoria ciò che è stato insegnato oppure ciò che già si sa, lo studente deve portare avanti una ricerca e lavorare a un progetto;
4. copia o simula i contesti in cui gli adulti vengono verificati – al posto di lavoro, nella comunità civile e in famiglia. I contesti autentici implicano situazioni specifiche che hanno particolari limitazioni, finalità e destinatari. Le tradizionali verifiche scolastiche sono decontestualizzate, mentre i ragazzi hanno bisogno di sperimentare cosa avviene quando si devono svolgere dei compiti al posto di lavoro e in altri contesti reali di vita che per loro natura sono disordinati e poco chiari. I compiti autentici annullano la segretezza arbitraria, il silenzio, l'assenza di fonti e di feedback che caratterizzano le tradizionali verifiche mensili;
5. accerta la capacità dello studente di usare efficacemente ed efficientemente un repertorio di conoscenze e di abilità per negoziare un compito complesso. La maggior parte delle richieste in una verifica tradizionale hanno a che fare con elementi isolati di prestazione – molto simili agli esercizi ripetitivi di riscaldamento che gli atleti fanno a bordo campo. Sebbene negli esercizi di ripetizione abbiano un loro senso e una loro utilità, la prestazione è più della somma di esercizi isolati di ripetizione;
6. garantisce appropriate opportunità di ripetere, praticare e consultare le fonti riceve feedback sulle prestazioni e perfeziona le prestazioni e i prodotti. Le sicure verifiche convenzionali che tengono segrete le domande fino al momento del compito e che non permettono ai ragazzi di consultare le diverse fonti devono coesistere con forme più innovative di accertamento se vogliamo che gli studenti migliorino le loro prestazioni, che gli insegnanti focalizzino l'apprendimento dei ragazzi attraverso cicli di prestazione feedback-revisione prestazione per realizzare prodotti di alta qualità, che gli insegnanti aiutino gli studenti a fare buon uso delle informazioni, delle fonti, delle risorse e degli appunti per disimpegnarsi efficacemente in contesti autentici di vita.

Il compito autentico, in breve, deve poter permettere di valutare il processo che porta a un prodotto, quindi non è semplicemente un test strutturato; ma deve valutare cosa il ragazzo “può fare con quel che sa” nel mondo che lo circonda, non solo quel che “sa”, quindi non è un'interrogazione. Esso deve basarsi su prove che simulano la realtà, quindi che hanno un senso nel mondo reale, deve condividere prove che possono essere negoziate con gli studenti e consentire la modellizzazione del percorso risolutivo

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

intrapreso. Inoltre, le prove del compito non sono segrete, se ne parla in classe con gli allievi e li si guida fino ad arrivare al prodotto finale.

Il compito non si svolge rigidamente in una certa ora, ma si può articolare in più giornate di lavoro. La prova non è sempre individuale, ma può essere di gruppo; la valutazione non viene effettuata dal solo docente, ma dagli allievi (autovalutazione) anche in collaborazione con il resto della classe (valutazione tra pari). In questo modo, le conoscenze diventano il corredo cognitivo, le abilità supportano nel fare e la competenza sarà evidente. Nella somministrazione di un compito autentico, l'allievo inizialmente spiazzato di fronte ad una prova "non nota", in seguito, compreso il compito e accettata la sfida che tali performance richiedono, diventa entusiasta nell'affrontare il lavoro.

Operativamente, si può procedere nella realizzazione di un compito autentico seguendo quattro momenti fondamentali: una fase di scelta, una di esplorazione, una di creazione e infine una di espressione. A tal proposito, a titolo di esempio, si veda il seguente schema riassuntivo proposto ai docenti, in cui si tiene conto delle fasi proposte in un Episodio di Apprendimento Situato⁶³ (EAS) (Rivoltella, 2013, 2015, 2016; Carenzio, 2016).

Tab. 3 - Le fasi del metodo EAS (Rivoltella, 2016)

Fase	Azioni del docente	Azione del discente	Logica didattica
Preparatoria	Assegna compiti brevi Progetta ed espone un framework concettuale Fornisce uno stimolo Dà una consegna	Svolge i compiti Ascolta, guarda, legge e comprende	Problem setting
Operatoria	Definisce i tempi del lavoro Organizza il lavoro in aula (individuale e/o di gruppo) Predispone gli strumenti (griglie, check list, job aids)	Produce e condivide un artefatto cognitivo da solo e/o in piccolo gruppo	Learning by doing
Ristrutturativa	Valuta gli artefatti cognitivi frutto del lavoro operatorio Corregge le misconceptions Progetta e gestisce la lezione a posteriori per fissare i concetti	Analizza criticamente gli artefatti (con strumenti adeguati) Sviluppa riflessione sui processi attivati	Learning by reflecting

63. P.C. Rivoltella, *Che cos'è un EAS L'idea, il metodo, la didattica*, La Scuola, Milano, 2016.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Alcuni esempi di compiti autentici (disciplina principale Musica) dalle lezioni dell'autrice del paragrafo.

Il perito musicale

Siete chiamati in un tribunale ad intervenire come esperti di plagio: ascoltate i brani (scelti dal docente) datateli, leggete le partiture e rintracciate i punti che ritenete simili, e secondo il percorso che vi sarà consegnate depositate la vostra perizia.

Es. https://it.wikipedia.org/wiki/Will_You_Be_There

Il critico

Dopo due uscite didattiche a concerti, siete chiamati a scrivere una recensione su un giornale specialistico. Secondo lo schema concordato sul percorso di ascolto del brano, scrivete, utilizzando un software specifico, l'articolo e la prima pagina della rivista.

Il giornalista nella macchina del tempo

Intervista ad autori. Siete nel 1790 in un salotto viennese avete invitato Ludwig van Beethoven e Mozart; decidete una scaletta di 3 argomenti da affrontare, uno di tipo personale legato alle vite degli autori, uno legato allo strumento che studi, uno legato alla musica. Chiedete un parere agli autori rispetto al brano che state studiando e se la vostra interpretazione sia giusta (es. questo legato nella mia immaginazione rappresenta..., non mi piace o non mi riesce questo staccato... ecc.).

Il tecnico del suono

Dovete organizzare un concerto in una sala ideale, scegliete le dimensioni e i materiali della struttura, ma anche delle sedute, la quantità di spettatori e la loro posizione aiutandovi anche con schizzi e disegni. Spiegate il perché delle vostre scelte. Immaginate anche l'illuminazione e la sua collocazione nello spazio rispetto a chi suona e rispetto a chi ascolta.

Il palazzo delle celebrità

Il Ministero dei Beni Culturali ha deciso di erigere un Palazzo delle Celebrità per onorare le opere di insigni musicisti locali. Poiché stai ultimando un corso di musica, ti viene chiesto di nominare un autore da ammettere nel Palazzo delle Celebrità. Completa la lettera di candidatura per un autore che credi meriti di essere ammesso nel Palazzo. Accludi una composizione scritta in cui illustri il contributo di tale autore alla musica locale e le ragioni per cui vuoi patrocinare la sua inclusione nel Palazzo delle Celebrità.

f) Metodologie, procedure, strategie, fasi di lavoro, spazi e tempi

La progettazione, una volta che si è scelta l'attività, deve indicare:

- le metodologie didattiche di riferimento;
- le procedure e le strategie messe in atto;
- le "fasi" di attuazione dell'attività;
- i contesti (materiali e spazi in cui avvengono).

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Metodologie

Nell'area destinata alla scelta della *metodologia*, a cui si fa richiamo nell'azione didattica messa in campo, va indicata la teoria, validata e riconosciuta scientificamente (anche attraverso la letteratura a cui si potrà fare riferimento) e che interpreta l'apprendimento scolastico e la serie di tecniche didattiche strettamente collegate agli elementi di tale teoria (es: metodo Montessori, Peer education).

Procedure e strategie

Sono prese in considerazione nella progettazione anche le procedure e le strategie che si intendono mettere in atto, cioè l'insieme delle elaborazioni destinate alla risoluzione del compito o del problema didattico proposto. Per strategie didattiche s'intendono tutte le scelte fatte e le assunzioni di decisione, anche in condizioni di rischio, tutti i piani di azioni, le tattiche e gli espedienti, anche informali, messi in atto per raggiungere l'attenzione finalizzata all'apprendimento dello studente⁶⁴.

"Fasi" di attuazione

È importante, inoltre, che l'azione didattica sia suddivisa in fasi, cioè in momenti chiari di azioni in sequenza, dove siano descritti in maniera dettagliata le prestazioni, affinché sia evidente per ogni fase l'obiettivo o più obiettivi formativi previsti per quella performance.

Per chiarire, l'attività è suddivisa in sequenze, come nell'esempio sopra dell'EAS⁶⁵: fase Preparatoria (fasi iniziale dello stimolo, innesco dell'azione didattica), fase Operatoria (fasi di creazione, dell'applicare e dell'agire) fase Ristrutturativa (ma messa in forma, l'esposizione, riflessione, valutazione ed autovalutazione) con descrizione di cosa fa il docente e cosa fa lo studente. Ad ogni fase corrisponde uno o più obiettivi formativi descritti che ci si aspetta di raggiungere con quell'attività.

Materiali e spazi

Il *dove* (aula, palestra, giardino...) e il *con cosa* (materiali, strumentazione, attrezzi...) si svolgerà l'azione didattica è dichiarato nella progettazione, quindi, riportato nella Scheda anche in funzione di una eventuale replicabilità dell'azione in altre classi o in altri contesti.

Ogni azione didattica fatta di tante fasi di attività, presuppone sempre l'allestimento *dell'ambiente di apprendimento*, virtuale o reale, legato alla strumentazione che si possiede.

64. G. Bonaiuti, *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma, 2014.

65. P.C. Rivoltella, *op. cit.*

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

L'ambiente di apprendimento è un dispositivo sostanziale per la riuscita di una azione didattica. La riflessione con gli allievi sulla mancanza di strumenti all'interno del contesto ambientale può diventare il punto di partenza per co-progettare azioni didattiche mirate.

4. La valutazione e l'autovalutazione

di *Federica Pilotti*

In questo paragrafo sono descritte una serie di fasi della progettazione dette “di valutazione”, che costituiscono il collaudo delle singole sequenze intercettate nell'azione didattica e che consentono di verificare in che modo il nostro processo di insegnamento-apprendimento sta procedendo; sarà importante, anche qui, definire da subito i termini utilizzati proprio in merito al processo di valutazione.

È importante che l'intero percorso di progettazione sia svolto tenendo sempre in considerazione la fase di valutazione, intesa come un insieme di più momenti di ristrutturazione e di *debriefing*⁶⁶ che vedono come attori sia il docente (valutazione/autovalutazione) sia lo studente (autovalutazione); così facendo, nell'UdA sarà possibile tornare indietro in ogni momento per rimodulare gli obiettivi formativi prefissati o l'azione didattica stessa.

Quindi, proviamo a visualizzare il percorso (Fig. 8) finora compiuto nella costruzione dell'UdA (paragrafo 4.3): si è arrivati a definire, partendo dalla scelta di una macro-competenza di cittadinanza, “un'azione didattica” alla quale corrispondono precisi obiettivi formativi, come nella Rubrica di progettazione riportata.

Dopo aver declinato gli obiettivi formativi, secondo le indicazioni operative riportate nel paragrafo precedente, è necessario verificarne l'effettiva attuazione, e nello stesso tempo monitorare l'avvenuto sviluppo delle competenze chiave individuate.

Come detto sopra, l'operazione di valutazione è “incastrata” all'interno dell'azione didattica, e va ben oltre la funzione sommativa (di raccolta dei risultati di test o performance), sostenendo e potenziando l'intero processo di apprendimento dell'allievo, che viene messo a conoscenza delle informazioni raccolte durante il percorso, contribuendo così a sviluppare un'azione di auto-orientamento e di autovalutazione.

66. Per *debriefing* s'intende un momento finale di un percorso in cui ci si domanda cosa è stato fatto. Rappresenta un momento di riflessione e di valutazione che apre le porte a scenari che richiedono un nuovo processo di problem setting.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

DENOMINAZIONE UdA : "1 + 1 per noi fa 3"				
COMPETENZE CHIAVE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE (Raccomandazione del Parlamento europeo del 22 maggio 2018)	TRAGUARDO DI SVILUPPO DELLE COMPETENZE (Indicazioni Nazionali ciclo 2012)	OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO (Indicazioni Nazionali ciclo 2012) dovrà essere trasformato da obiettivo di apprendimento in obiettivo formativo, in competenza contestualizzata, e quindi relativa al campo di apprendimento, calata nella vostra classe e sviluppata nella vostra attività.	OBIETTIVI FORMATIVI (sono gli obiettivi specifici di apprendimento contestualizzati, entrati in una scuola, in una sezione, in un gruppo concreto di alunni per essere insegnati ed appresi tenendo conto delle personali capacità di ciascuno, sono legati all'attività)	attività didattica: descrivere l'attività in relazione all'aspetto della competenza da sviluppare
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;	Ed. Fisica L'allievo si integra nel gruppo, assume responsabilità e si impegna per il bene comune, sperimentando l'importanza della collaborazione, della fiducia reciproca e della soddisfazione dei ruoli all'interno di un team.	Azione didattica n. 1 Team building: il cerchio silenzioso		Barometro delle emozioni (vedi operam): ogni studente si poneva in corrispondenza dell'immagine rappresentativa del proprio stato d'animo;
		• migliorare la capacità di ascolto e di uguadra..	L'arrivo • nel foglio-guida, identifica (evidenziando con un colore/evidenziatore) le tre rappresentazioni (con brevi appunti e marginali fast, regole e tempi per svolgere l'attività); • spiega, mostrando/mimando al gruppo classe, una "dimo" dell'attività; • segue le regole e i tempi proposti dall'insegnante per l'attività.	l'insegnante illustra verbalmente l'attività alla classe, fornendo alcuni a ciascun allievo un foglio-guida di sintesi (con le sotto-attività da svolgere); uno studente mima e/o racconta le fasi dell'attività al gruppo classe;
		• partecipare attivamente alle varie forme di gioco, organizzate anche in forme di gara, collaborando con gli altri;	• attivavo lavoro con i compagni in maniera costruttiva per costruire un "ambiente classe" accogliente, collaborativo e di sostegno reciproco.	gli studenti, al richiamo verbale dell'insegnante, si dispongono (seduti in terra) in cerchio (ovviti verso l'interno), avendo cura di rispettare la regola di cui al punto 2); uno studente (volontario e/o scelto dall'insegnante con "ruota della fortuna - wheelwell") si posiziona al centro del "cerchio umano" e chiede gli occhi;
				l'insegnante consegna il barattolo numerato a uno degli studenti posti in cerchio e dà il via all'attività; gli studenti fanno passare l'oggetto finivo al centro il più silenziosamente possibile; nel caso in cui lo studente abbia ragione, esse il premio posto allo studente che ha in mano il barattolo; barometro delle emozioni (vedi operam).

Fig. 8 - Un esempio: la progettazione di una azione didattica dell'Uda della Prof.ssa Daniela De Ioris docente specializzata alle attività di sostegno

Si parla, infatti, di *embedded assessment*⁶⁷, cioè di una valutazione "incorporata" ai vari momenti. A tale scopo, è importante che l'osservazione/valutazione sia strutturata, cioè è necessario decidere cosa si osserva/valuta e per quali ragioni, ponendo l'attenzione su precisi aspetti, quali, ad esempio: l'interazione di un allievo con il gruppo, la capacità di trovare la soluzione ad un problema, l'originalità delle proposte fornite ai compagni, ecc.

Le stesse domande sono formulate anche per l'allievo in modo tale che questi, in itinere o a fine percorso, sia in grado autovalutare il proprio operato e verificare l'obiettivo raggiunto.

Precisiamo, dunque, alcuni termini che riguardano l'intero processo di valutazione e definiamo:

67. M. Wilson, K. Sloane, "From Principles to Practice: An Embedded Assessment System", *Applied Measurement in Education*, 4, VI.13, 2000.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- la verifica, come attività di misurazione rivolta al cosa e al come, attraverso precise strumentazioni;
- la valutazione, come attività che accompagna l'intero processo di apprendimento, che precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Questa si basa sui risultati scaturiti dalle verifiche, prendendo in considerazione tuttavia anche altri fattori.

I docenti, durante l'anno, sono chiamati a mettere in atto tre azioni didattiche differenti:

- misurare;
- valutare;
- certificare.

Questi tre termini descrivono dei momenti importanti e prescrittivi dell'intero processo di valutazione, che sono caratterizzati da un diverso oggetto di osservazione (in alcuni casi, le griglie di osservazione di cui si è parlato nel capitolo 4 potrebbero, all'occorrenza essere rimodulate indicando i livelli, i voti o i giudizi divenendo così veri e propri strumenti di lavoro).

Misurare

Il docente è chiamato a "misurare" ogni volta che l'obiettivo formativo è legato al raggiungimento da parte dell'allievo di una conoscenza, intesa non come semplice informazione, ma quale risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento; il docente misurerà, quindi, quanto un allievo conosce di un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a quanto studiato e proposto dall'insegnante.

L'azione del misurare avviene in aula, in un preciso momento; il contenuto della prova è sconosciuto allo studente e viene reso noto solo al momento della sua esecuzione. Esso ha come oggetto una parte del curriculum ed è agganciato ad un argomento disciplinare; inoltre, è generalmente misurato attraverso un voto espresso in decimi⁶⁸.

Ricordiamoci prima di cominciare a preparare la valutazione di rispondere ad ogni passo a queste tre importanti domande:

- Le procedure di verifica tengono conto delle differenze individuali?
- Le procedure valutative sono coerenti con gli obiettivi prefissati?
- Sono rivolte agli esiti dell'apprendimento e ai processi di insegnamento?

68. «La valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni nel primo ciclo, ivi compresa la valutazione dell'esame di Stato, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum, è espressa con votazioni in decimi che indicano differenti livelli di apprendimento» D.L. n. 62, del 13 aprile 2017; per il secondo ciclo legge 107/2015, successivo D.Lgs. 62/2017, che ha parzialmente

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

I voti e i loro rispettivi descrittori globali vengono deliberati nel Collegio Docenti e inseriti nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa; gli insegnanti, ciascuno nell'ambito dei propri dipartimenti, personalizzano i giudizi dei voti in relazione ai propri obiettivi di apprendimento.

Per "misurare" le conoscenze si utilizzano strumenti di diverso tipo, quali, ad esempio:

- prove strutturate o oggettive: stimoli chiusi, risposte chiuse (esercizi a carattere addestrativo quali esercizi di grammatica; risoluzione di problemi a percorso chiuso o routinari, vero-falso, completamento o corrispondenza, scelta multipla...);
- Prove semi-strutturate: stimolo chiuso, risposta aperta (lo stimolo pur strutturato permette all'alunno, tenendo conto dei vincoli della domanda, di elaborare liberamente la risposta: risposte di comprensione del testo, domande strutturate, saggio breve, riassunto, colloquio orale).

Un esempio di prova: *spiegata la legge di Ohm, si costruisce un test che contenga risposte vero-falso, un esercizio di "completamento", uno di corrispondenza tra le unità di misura e alcuni quesiti a scelta multipla.*

Valutare

La valutazione e la formulazione del giudizio avvengono nel momento in cui l'insegnante vuole indagare anche la messa in azione di quanto appreso del contenuto disciplinare da parte dell'allievo. Si tratta, quindi, di analizzare la capacità dell'alunno di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi. In questo caso il docente deve progettare prove che mettano in evidenza sia le abilità cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) sia quelle di tipo maggiormente pratico (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

Le prove, a seconda della loro complessità, possono essere distribuite su più giornate ed essere somministrate in aula o in laboratorio; il compito proposto è agganciato ad uno o più argomenti del curriculum e ne prevede la loro messa in azione nel risolvere un problema noto.

La prova si propone di valutare l'abilità dello studente, la capacità di utilizzare metodi e/o materiali o di attivare procedure di problem solving; il suo contenuto è annunciato e reso noto allo studente prima della sua somministrazione, affinché questi possa dotarsi degli strumenti, dei

modificato e abrogato la precedente normativa, in particolare il DPR 122/2009. Nella scuola primaria l'O.M. 172/2020 e le successive Linee guida introducono il ricorso a giudizi descrittivi in base a quattro livelli di apprendimento.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

contenuti, da utilizzare. Questa prevede inoltre come strumento di osservazione/valutazione delle griglie con descrittori dell'abilità prevista (paragrafo 4.2).

La prova può essere caratterizzata da:

- laboratori disciplinari (chimica, tecnologia, fisica, debate...);
- problemi che mettano in atto le capacità raggiunte di applicare le conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi;
- prove semi-strutturate: stimolo chiuso, risposta aperta che possano registrare le abilità cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

Per tali compiti il docente, per una corretta osservazione/valutazione, può costruire delle griglie con precisi parametri e indicatori delle varie fasi di azione del laboratorio o del compito, dove annotare o valutare l'operato dell'allievo come sotto riportato.

Il giudizio viene formulato dal docente attraverso una sintesi degli aspetti e degli indicatori della valutazione presenti nella griglia e raccolti in un'unica descrizione:

Es. Il compito è adeguato rispetto al tema proposto, i materiali necessari richiesti e utilizzati per il laboratorio sono incompleti, ma la descrizione del procedimento e le osservazioni riportate corrette; è adeguata la presentazione dei risultati e la compilazione delle tabelle e dei grafici; le conclusioni del lavoro svolto sono approfondite e arricchite da validi riferimenti teorici (voto 8).

Un esempio legato alla griglia: *spiegata la legge di Ohm, si chiede agli studenti di raccogliere il materiale al fine di costruire in aula di scienze un circuito elettrico, per dimostrare il rapporto tra le grandezze elettriche studiate.*

L'attribuzione di un giudizio riguarda oggi, nella scuola secondaria di I grado, anche le competenze di cittadinanza, che determinano la valutazione del comportamento. Per quest'ultimo i docenti devono riportare nel documento di valutazione un giudizio sintetico e un voto, secondo quanto specificato dal comma 3 dell'articolo 1 del Decreto Legislativo n. 62 del 13 aprile 2017. Per la secondaria di II grado la valutazione si esprime in decimi, in riferimento al Decreto del Presidente della Repubblica n. 122 del 2009, *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia e tale valutazione si esprime in decimi.*

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Esempio: *Griglia di valutazione*

Data / ora / titolo del Compito		
<i>Griglia di valutazione: laboratorio di</i>		
Descrittori	Indicatori	Punteggio ponderato
Stesura delle ipotesi di lavoro	Assente	0
	Adeguate	0.5
	Completa	1
Presenza dei materiali occorrenti	Materiali assenti	0
	Materiali incompleti	0.5
	Materiali completi	1
Descrizione del procedimento con eventuali osservazioni	Assente	0
	Adeguate	1
	Completa e corredata di osservazioni	2
Rendicontazione dell'esperienza attraverso grafici o tabelle	Assente	0
	Incompleta	0,5
	Adeguate	1
	Completa e corredata di grafici e tabelle	2
Conclusioni, obiettivi e valutazione del lavoro svolto	Assenti	0
	Non pertinenti	0,5
	Pertinenti ma incomplete	1
	Pertinenti, lacunose nell'uso del linguaggio specifico	2
	Corrette e adeguate nell'uso del linguaggio specifico	3
	Approfondite con richiami alla parte teorica	4

Per quanto riguarda la primaria, l'Ordinanza ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020, ha stabilito che «a decorrere dall'anno scolastico 2020/2021 la valutazione periodica e finale degli apprendimenti è espressa, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle Indicazioni Nazionali, ivi compreso l'insegnamento trasversale di educazione civica di cui alla legge 20 agosto 2019, n. 92, attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione, nella prospettiva formativa della valutazione e della valorizzazione del miglioramento degli apprendimenti».

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Da una rilettura attenta della progettazione delle attività valutative, si comprende l'importanza di declinare bene gli obiettivi formativi, secondo quanto descritto sopra (paragrafo 4.3), così da poter definire in modo chiaro il livello raggiunto dall'allievo, così come pure ricordato dalle Linee Guida⁶⁹ che accompagnano l'Ordinanza.

Allo scopo di valutare il livello di apprendimento raggiunto degli obiettivi formativi scelti nell'azione didattica, le Linee Guida delineano, in coerenza con la certificazione delle competenze per la quinta classe della scuola primaria quattro livelli di apprendimento (Fig. 9):

- avanzato;
- intermedio;
- base;
- in via di prima acquisizione.

<i>Tabella 1 – I livelli di apprendimento.</i>
Avanzato: l'alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.
Intermedio: l'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo.
Base: l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità.
In via di prima acquisizione: l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.

Fig. 9 - Tab. 1 "LINEE GUIDA. La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria", 2020

I livelli sono definiti sulla base di almeno quattro dimensioni che caratterizzano l'apprendimento e che permettono di formulare un giudizio descrittivo: l'autonomia dell'alunno, la tipologia della situazione (nota o non nota), le risorse mobilitate per portare a termine il compito, la continuità nella manifestazione dell'apprendimento.

Si riporta un esempio tratto dalle Linee Guida (Fig. 10).

69. Ministero dell'Istruzione, *LINEE GUIDA. La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*, 2020.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

SCIENZE		
OBIETTIVI OGGETTO DI VALUTAZIONE DEL PERIODO DIDATTICO	LIVELLO RAGGIUNTO (1)	DEFINIZIONE DEL LIVELLO
<i>Osservare e sperimentare sul campo</i> ▪ Osservare e interpretare le trasformazioni ambientali naturali e quelle ad opera dell'uomo.	INTERMEDIO	L'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo.
<i>Esplorare e descrivere oggetti e materiali</i> ▪ Individuare, attraverso l'interazione diretta, la struttura di oggetti semplici, analizzarne qualità e proprietà, descriverli nella loro unitarietà e nelle loro parti, scomporli e ricomporli, riconoscerne funzioni e modi d'uso. ▪ Senare e classificare oggetti in base alle loro proprietà.	BASE	L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo ma con continuità.

(1) Avanzato, Intermedio, Base, In via di prima acquisizione

Fig. 10 - Esempio di giudizio descrittivo mediante rappresentazione tabellare (con esplicitazione della definizione dei livelli)⁷⁰

In sintesi, le attività di verifica, misurazione e valutazione possono avvenire⁷¹:

- prima dell'intervento didattico, per rilevare il grado di accuratezza dei prerequisiti (*funzione diagnostica*) e/o per stimare i risultati probabili di apprendimento (*funzione prognostica*);
- durante l'intervento didattico, per ottenere, in itinere, una rilevazione continua delle capacità sviluppate (*funzione procedurale*) e/o per consentire la revisione della programmazione e l'espressione di un giudizio valutativo intermedio dell'alunno (*funzione formativa*);
- dopo l'intervento didattico, per una verifica e una osservazione di tutti i giudizi e i voti emersi in itinere, per orientare la seguente azione didattica e controllare l'andamento di tutto il processo di apprendimento (*funzione sommativa, orientativa, comparativa*).

Certificare

La certificazione si distingue dalle precedenti operazioni perché è un atto che la scuola rilascia in momenti di formazione definiti a livello nazionale e relativi al Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al

70. Ministero dell'Istruzione, *op. cit.*, 2020, p. 11.

71. L. Chiappetta Cajola, *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della equità dell'istruzione*, Anicia, Roma, 2008.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

quadro europeo EQF 2020⁷². Essa ha come oggetto “le competenze”, quindi l'insieme delle conoscenze, dei saperi e delle abilità acquisite negli anni dallo studente (Fig. 11).

<input type="checkbox"/>	nessun livello EQF: Certificazione delle competenze classe V Primaria
<input type="checkbox"/>	I livello EQF: Certificazione delle competenze I ciclo: <i>(Le istituzioni scolastiche statali e paritarie del primo ciclo di istruzione certificano l'acquisizione delle competenze progressivamente acquisite dalle alunne e dagli alunni DM n. 742/2017)</i> Diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione
<input type="checkbox"/>	II livello EQF: Certificazione delle competenze I Biennio (assolvimento obbligo d'istruzione D.M. n. 139/2007 e D.M. 927/2010)
<input type="checkbox"/>	III livello EQF: Certificazione delle competenze IV anno: Attestato di qualifica di operatore professionale (IeFP triennale)
<input type="checkbox"/>	IV livello EQF: Certificazione delle competenze V anno (Diploma istruzione professionale/ istruzione tecnica/liciale, Diploma professionale di tecnico (IeFP quadriennale), Certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS)

Fig. 11 - Referenziazione delle qualificazioni italiane a EQF - 2012⁷³

La certificazione della competenza avviene quindi alla fine di un percorso scolastico e, come detto anche in precedenza, rappresenta l'agire personale e situazionale che non si misura attraverso un semplice compito e in breve tempo, non s'insegna ma si deve fare in modo si sviluppi attraverso la costruzione del sé, la relazione con gli altri e il rapporto con la realtà.

Questo principio evidenzia come il processo di valutazione presupponga una somma di azioni e compiti che permettono di esprimere un giudizio sugli apprendimenti (*funzione sommativa*) e di analizzare complessivamente la qualità delle scelte didattiche compiute in sede di progettazione (*funzione orientativa*).

Il periodo per certificare una competenza è disteso nel tempo e presuppone l'utilizzo di strumenti e compiti che consentono, durante l'anno, di osservarla e svilupparla.

Lasciando da parte la compilazione del modello di certificazione, atto formale a conclusione del percorso⁷⁴, il docente durante gli anni attraverso

72. Cfr. <https://europa.eu/europass/it/european-qualifications-framework-eqf>.

73. Punto Nazionale di Coordinamento EQF, Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF, proposta tecnica 2020.

74. Per il I ciclo si veda il D.M. 742/2017-*Finalità della certificazione delle competenze*, per il II ciclo si veda il D.M. 39/2007-*Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, Allegato.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

la progettazione di UdA tematiche e compiti autentici, mette in azione l'allievo, ne monitora l'apprendimento e lo sviluppo di competenze.

Le "Rubriche di progettazione e valutazione" costituiscono lo strumento utilizzato per fare quanto descritto; queste sono corredate da livelli di padronanza e da descrittori che li caratterizzano.

Rubrica di progettazione e valutazione

Una rubrica valuta attraverso un compito autentico una serie di performances che siano validi indicatori della competenza scelta. Infatti, essa:

- descrive i risultati attesi in termini di apprendimento cognitivo e sociale;
- individua i compiti di prestazione con cui accertare gli obiettivi prestabiliti;
- determina le caratteristiche metrologiche (scale di valutazione, livelli di prestazioni) legate ad una lista di criteri.

Una rubrica si presenta quindi come una sorta di scala valutativa per i diversi aspetti di una competenza.

Se si considera quanto finora costruito, la prima parte di una rubrica (Fig. 12) indica le fasi della progettazione; aggiungendo poi la valutazione dei processi e i livelli di padronanza raggiunti o da far raggiungere all'allievo attraverso l'azione didattica, si completa la pianificazione del processo insegnamento/apprendimento.

PROGETTAZIONE			VALUTAZIONE			
DENOMINAZIONE UdA: "1 + 1 per noi 3"						
Aspetti da valutare	Aspetti da valutare	Aspetti da valutare	LIVELLI DI PADRONANZA			
Aspetti da valutare	Aspetti da valutare	Aspetti da valutare	Basso	Medio	Alto	Aspetti da valutare

Fig. 12 - Visione completa della Rubrica di progettazione e valutazione⁷⁵

75. La rubrica in figura è stata costruita dall'autrice Federica Pilotti in relazione ad ambiti disciplinari diversi: musica e scuola. Si veda F. Pilotti, F. Ferrari, *Il framework del-*

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

La rubrica è pensata in orizzontale per sottolineare come la fase di progettazione sia strettamente legata alla fase di valutazione e per mostrare quanto i due momenti siano pensati per controllarsi a vicenda; l'uno influenza l'altro, tanto che il verso di lettura della rubrica, da sinistra a destra, può essere ripercorso inevitabilmente anche da destra a sinistra, nel momento in cui la valutazione costringa il docente a rivedere la fase progettuale per ricalibrarla nuovamente. I livelli dichiarati all'interno di una UdA possono rappresentare per il docente anche il "dove voglio arrivare" con la classe. Una volta costruita la rubrica di progettazione e di valutazione, stabilito quindi da dove partire e dove arrivare, anche in maniera olistica – cioè una rubrica valida per più attività legate allo sviluppo di quell'aspetto della competenza – ogni docente può costruire per un periodo di tempo disteso per lo sviluppo di una competenza (bimestre o quadrimestre), il livello delle competenze raggiunte dagli studenti di una classe.

La rubrica si divide in due parti, ciascuna delle quali consta di diversi passaggi o step:

1. la parte della progettazione (paragrafo 4.3);
2. la scala valutativa.

1. Per la parte della progettazione si procede in questo modo:

- si sceglie la competenza chiave e i traguardi di competenza;
- si individuano gli aspetti da sviluppare da trasformare nella rubrica in obiettivi formativi che siano contestualizzati, ovvero relativi al compito di apprendimento e calati pertanto in una specifica classe;
- si descrive l'attività didattica;
- si descrive la valutazione dei processi.

2. Per definire la scala di valutazione, utilizziamo due documenti differenti: per la primaria e per la secondaria di primo grado il documento di Certificazione delle competenze allegato al D.M. 742 del 3/10/2017, *Finalità della certificazione delle competenze*, mentre per la secondaria di secondo grado il D.M. 139/2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, Allegato*.

Per il primo ciclo si fa riferimento ai quattro livelli di padronanza presenti nella Certificazione finale delle competenze del 2018, che così li descrive:

le competenze musicali. Quadro didattico linee guida, INDIRE, 2018, http://musicascuola.indire.it/index.php?action=vedi_pagina&id=1422; Digitale e scuola.

F. Pilotti, *Dalle Nuove misure per dare impulso alle competenze chiave e alle competenze digitali, al Framework Digicomp 2.1; perché e come la Tecnologial per apprendere*, in Piattaforma indire neoassunti, approfondimenti 2019, raggiungibile al link <https://neoassunti.indire.it/sito/approfondimenti/lettura/pilotti.html>.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- Livello avanzato
- Livello intermedio
- Livello base
- Livello iniziale

A – Avanzato. L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.

B – Intermedio. L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.

C – Base. L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.

D – Iniziale. L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

Per la scuola secondaria di secondo grado invece i livelli sono tre:

- Livello avanzato
- Livello intermedio
- Livello base

Livello avanzato: lo studente svolge compiti e problemi complessi in situazioni anche non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli.

Livello intermedio: lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.

Livello base: lo studente svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze ed abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali.

Nel caso in cui non sia stato raggiunto il livello base, è riportata l'espressione "livello base non raggiunto", con l'indicazione della relativa motivazione.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

I Livelli di padronanza possono tutti essere declinati rispetto a tre aree, che permettono di contestualizzare l'operato dei nostri allievi in riferimento a:

- complessità del compito;
- livello di autonomia;
- dominio cognitivo⁷⁶.

La complessità del compito riguarda la performance richiesta all'allievo in una situazione nota o non nota, entro la quale questo deve raggiungere l'obiettivo formativo deciso.

Si tratta, nello specifico, di:

- compiti semplici;
- compiti ben definiti e sistematici, problemi diretti;
- compiti e problemi ben definiti e non sistematici;
- compiti e problemi diversi;
- compiti più opportuni;
- risoluzione di problemi complessi con soluzioni limitate;
- risoluzione di problemi complessi con molti fattori di interazione⁷⁷.

L'autonomia dell'allievo indica la sua capacità di agire manifestando di saper completare il compito da solo o con una guida.

Si tratta, nello specifico, di indicare se l'allievo lavora:

- in autonomia ed eventualmente con guida, in caso di necessità;
- in autonomia;
- in modo indipendente e in base alle sue necessità;
- come guida per gli altri;
- manifestando capacità di adattarsi agli altri in un contesto complesso;
- per contribuire alla crescita di tutti e per guidare gli altri;
- proponendo nuove idee e processi in un ambito specifico⁷⁸.

Il dominio cognitivo è inteso come l'insieme delle azioni compiute e delle risorse mobilitate dall'allievo – conoscenze teoriche o legate alla pratica – nel portare a termine il compito e nel manifestare con continuità gli apprendimenti.

Si tratta nello specifico di⁷⁹:

- ricordare;
- comprendere;
- applicare;

76. Questi tre domini sono indicati in Agid, DigComp2.1, 2017, www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf.

77. Cfr. *op. cit.*, Agid, p. 13.

78. *Ibidem*.

79. Verbi di azione, secondo la tassonomia di Bloom, *op. cit.*

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- valutare;
- creare⁸⁰.

Una rubrica così strutturata permette di controllare per ogni UdA il livello di padronanza della competenza su cui si sta lavorando.

La personalizzazione del percorso è regolata proprio dal processo di valutazione che, come detto, precede, accompagna e segue ogni passo dell'apprendimento.

Una Rubrica di progettazione e valutazione permette di rilevare il raggiungimento degli obiettivi in corrispondenza delle stesse fasi dell'azione didattica, consentendo l'attivazione di feedback efficaci sull'intero processo di apprendimento. Nello stesso tempo consente di osservare e modulare il livello di padronanza della competenza scelta nell'UdA.

La declinazione dei livelli di padronanza nei tre domini – complessità del compito, livello di autonomia, dominio cognitivo – consente di costruire schede di autovalutazione per l'allievo che, se coinvolto adeguatamente, contribuisce fattivamente a sviluppare un'azione di orientamento per l'insegnante e di auto orientamento per se stesso.

In sintesi, per costruire una Rubrica di progettazione quale utile strumento per verificare il processo nella sua completezza, è necessario affiancare agli obiettivi formativi una colonna in cui si indica la valutazione dei processi, il giudizio ed il voto. Se l'obiettivo formativo è stato descritto secondo quanto riportato precedentemente, la compilazione del giudizio risulterà estremamente agevole.

Aggiungendo inoltre, in questo strumento, i livelli di padronanza della competenza scelta, otteniamo una visione completa del flusso delle azioni di progettazione e valutazione svolte (Fig. 13).

80. Agid, *op. cit.*, p. 13.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

DENOMINAZIONE Uda : "1 + 1 per noi fa 3"				LIVELLI DI PADRONANZA					
COMPETENZE CHIAVE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE (Raccomandazione del Parlamento europeo del 22 maggio 2018)	TRAGUARDO DI SVILUPPO DELLE COMPETENZE (Indicazioni Nazionali ciclo 2012)	OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO (Indicazioni Nazionali ciclo 2012), dovrà essere trasformato da obiettivo di apprendimento in un gruppo concreto di alunni per essere insegnati ed appresi tenendo conto delle personali capacità di ciascuno, sono legati all'attività	OBIETTIVI FORMATIVI (sonagli obiettivi specifici di apprendimento contestualizzati, entrati in una scuola, in una sezione, in un gruppo concreto di alunni per essere insegnati ed appresi tenendo conto delle personali capacità di ciascuno, sono legati all'attività)	attività didattiche: descrivere l'attività in relazione all'aspetto della competenza da sviluppare	valutazione dei processi Giudizio/Voto	livello di padronanza IN ACQUISIZIONE	livello di padronanza BASE	livello di padronanza INTERMEDIO	livello di padronanza AVANZATO
			Adone Didattica n. 1 Team building - il cerchio silenzioso						
Ed. Fisica Lavoro di gruppo, insieme incanalato su un progetto comune, sperimentando l'importanza della collaborazione, della comunicazione e della valutazione di un bene.			L'allenamento si svolge, identificando il ruolo di ogni colonna (esecutori) e/o rappresenti (con breve rapporto a margine) i fasi, regole e tempi per svolgere l'attività. L'allenamento si svolge, riconoscendo/riannunciando al gruppo classa, una "sfera" dell'attività; L'allenamento si svolge, riconoscendo/riannunciando al gruppo classa, una "sfera" dell'attività; L'allenamento si svolge, riconoscendo/riannunciando al gruppo classa, una "sfera" dell'attività; L'allenamento si svolge, riconoscendo/riannunciando al gruppo classa, una "sfera" dell'attività;	Barometro delle emozioni (area operanti): ogni studente si posiziona in corrispondenza dell'immagine rappresentativa del proprio stato d'animo; l'insegnante illustra verbalmente l'attività allineando un foglio-guida di anelli (con le sotto-attività da svolgere); uno studente mima e/o racconta le fasi dell'attività al gruppo classe; gli studenti, si riferiscono verbalmente all'insegnante, si dispongono (seduti in terza) in cerchio (movi, verso l'interno), presto cura di rispettare le regole di cui al punto 2; uno studente (volontario e/o scelto) osserva il gruppo classe e, con "sottotitoli" la posiziona al centro del "cerchio umano" e chiude gli occhi; l'insegnante consegna il barometro numerico a uno degli studenti posti in cerchio e li va all'attività; gli studenti fanno passare l'oggetto numerico tra i compagni per, il più possibile; nel caso in cui lo studente abbia ragione, l'insegnante, con il barometro che ha in mano il barometro; barometro delle emozioni (post operanti).					
Competizioni personali, collettive, di gruppo, di gruppo a squadre, imparare a imparare,			• migliorare le capacità di ascolto e di squadra. L'allenamento si svolge, riconoscendo/riannunciando al gruppo classa, una "sfera" dell'attività; L'allenamento si svolge, riconoscendo/riannunciando al gruppo classa, una "sfera" dell'attività; L'allenamento si svolge, riconoscendo/riannunciando al gruppo classa, una "sfera" dell'attività; L'allenamento si svolge, riconoscendo/riannunciando al gruppo classa, una "sfera" dell'attività;						
			• Partecipare attivamente alle varie forme di gioco, organizzate anche in forma di gara, collaborando con gli altri;						

Fig. 13 - Esempio di Rubrica di progettazione e valutazione completa

Tabella riassuntiva Processo di valutazione

Processo di Valutazione	Spazio Dove avviene la prova	Tempo Quando avviene e quanto dura la prova	Oggetto della prova	Azioni/Strumenti per il monitoraggio della prova
Misurare	In aula, in un preciso contesto formale	<ul style="list-style-type: none"> • Durata breve relativa al singolo test. • Agita in dato giorno e in data ora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riguarda il curricolo. • È agganciato a un argomento disciplinare. • È nascosto allo studente e reso noto al momento della prova. 	<p>Voto Griglia di voti e descrittore della misurazione (classi di risposta negli obiettivi formativi)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prove strutturate o oggettive: stimoli chiusi, risposte chiuse (esercizi a carattere addestrativo quali esercizi di grammatica; risoluzione di problemi a percorso chiuso o routinari, vero-falso, completamento o corrispondenza, scelta multipla); • prove semi-strutturate: stimolo chiuso, risposta aperta (lo stimolo pur strutturato permette all'alunno, tenendo conto dei vincoli della domanda, di elaborare liberamente la risposta: temi, risposte di comprensione del testo, domande strutturate, saggio breve, riassunto, colloquio orale).
Valutare	In aula, o in ambiente noto (laboratorio, aula dedicata...), mette in azione le abilità	<ul style="list-style-type: none"> • Durata medio breve. • Agita anche in più giorni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riguarda la messa in azione di quanto appreso dal contenuto disciplinare. • È agganciato a uno o più argomenti del curricolo, ma è la sua messa in pratica. • È disciplinare e comprende l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti o la soluzione di problemi. • È annunciato allo studente e reso noto poco prima. 	<p>Giudizio Griglia di osservazione o di valutazione con descrittori dell'abilità prevista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laboratori disciplinari; • problemi che mettano in atto le capacità raggiunte di applicare le conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; • prove semi-strutturate: stimolo chiuso, risposta aperta che possano registrare le abilità cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Processo di Valutazione	Spazio Dove avviene la prova	Tempo Quando avviene e quanto dura la prova	Oggetto della prova	Azioni/Strumenti per il monitoraggio della prova
<p>Certificare</p>	<p>Scenario ricavato dall'ambiente di vita extrascolastico. In ambiente "non noto" o informale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durata lunga, che prevede anni (primo ciclo 3 anni; secondo ciclo 2 anni + 3 anni). • UdA e rubriche di valutazione bimestrali/quadrimestrali. • Preannunciata dal docente attraverso fasi di lavoro e ruoli, consegnata a step. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resa nota dal docente da subito. • Non è disciplinare ma nasce da un bisogno, attraverso l'interpretazione e l'analisi dei dati e della realtà. 	<p>Attestato di certificazione di competenza Durante l'anno attuata attraverso Rubriche di progettazione e valutazione</p> <ul style="list-style-type: none"> • I ciclo D.M. 742/2017 • Il ciclo D.M. 139/2007 Allegato • Compiti autentici

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

5. Guida alla costruzione di un'unità didattica di apprendimento

di Maria Buccolo, Federica Pilotti e Alessia Travaglini

Questo paragrafo è dedicato a una breve sintesi di quanto proposto nei paragrafi 4.3 e 4.4, con lo scopo raccogliere le singole azioni di costruzioni della progettazione esposta.

La proposta è quella di costruire UdA utilizzando un dispositivo di supporto, una Scheda o una Rubrica di progettazione e valutazione, che possa supportare i docenti in un tracciato regolatore che li guidi, partendo dalla scelta delle competenze da sviluppare fino alla certificazione (Fig. 14).

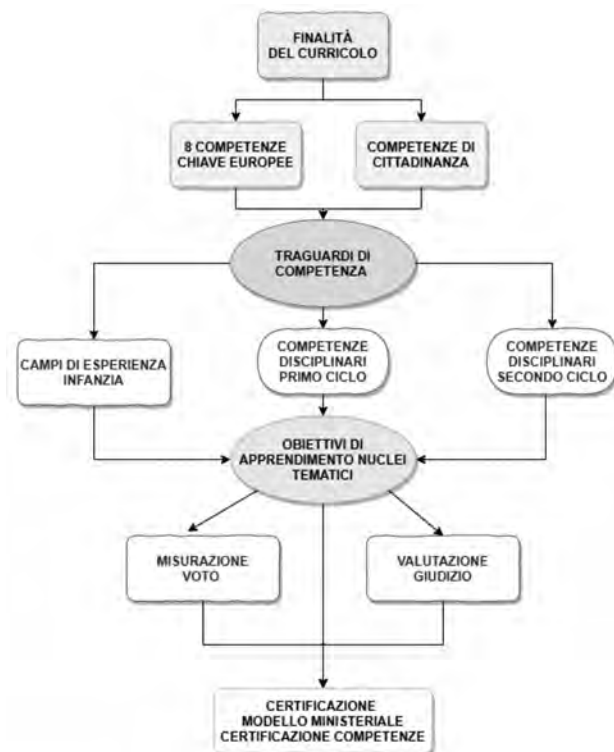


Fig. 14 - Il tracciato regolatore della progettazione

La scheda che riportiamo può costituire una guida seguendo in sintesi i seguenti passi:

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- ❑ Individuare le Competenze chiave **per l'apprendimento permanente o di cittadinanza**
- ❑ Scegliere i Traguardi per lo sviluppo delle competenze (disciplinari)
 - 1 ciclo: **Traguardi per lo sviluppo delle competenze** (*Indicazioni nazionali 2012*)
 - 2 ciclo: Competenze (*D.M. 139/2007 - Indicazioni nazionali licei - Linee guida IT-IP*)
- Descrivere l'aspetto della competenza che si vuole sviluppare con l'azione didattica
 - 1 ciclo: **obiettivi di apprendimento** (*Indicazioni nazionali*)
 - 2 ciclo: competenze di base: **obiettivi specifici di apprendimento** (*D.M. 139/2007 - Indicazioni nazionali licei - Linee guida IT-IP*)
- ❑ Scrivere gli **Obiettivi formativi**
 - Obiettivi di apprendimento contestualizzati, legati all'azione didattica
- ❑ Determinazione chiara e operativa dei compiti e dell'attività realizzata in relazione agli aspetti scelti della competenza (**Attività didattica**);
- ❑ Descrizione dei criteri da considerare per la valutazione in relazione all'attività scelta per quell'aspetto da sviluppare (**Valutazione dei processi** - Voto (misurazione) e Giudizio);
- ❑ Scale di livello per descrivere i gradi di raggiungimento degli obiettivi o di una competenza (**Livelli di padronanza**).

Si rimanda all'espansione online per consultare materiali utili ai fini della progettazione di Unità didattiche di apprendimento (format editabili e esemplificazioni per ogni grado di scuola).

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Bibliografia

- Ardizzone P., Rivoltella P.C., *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano, 2008.
- Baumgartner E., *L'osservazione del comportamento infantile. Teorie e strumenti*, Carocci, Roma, 2004.
- Bocci F., "Percorsi osservativi nella ricerca e nella formazione", in Bocci F., Cellamare S., *Ricerca, formazione, scuola*, Monolite editrice, Roma, 2003.
- Buccolo M., *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano, 2019.
- Buccolo M., Ferro Allodola V., Mongili S., "Percezioni e vissuti emotivi ai tempi del Covid-19: una ricerca esplorativa", *LLL*, 16/35, 2020, pp. 372-398.
- Calaprice S., *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*, FrancoAngeli, Milano, 2020.
- Carenzio A., "Microprogettare nel metodo EAS", in Rossi P.G., Giaconi C. (a cura di), *Micro-progettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped Classroom*, FrancoAngeli, Milano, 2016.
- Castoldi M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2011.
- Castoldi M., *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Carocci, Roma, 2017.
- Chiappetta Cajola L., *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della equità dell'istruzione*, Anicia, Roma, 2008.
- Chiappetta Cajola L. (a cura di), *Didattica inclusiva valutazione e orientamento, ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*, Anicia, Roma, 2015.
- Damasio A.R., *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano, 1996.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.
- Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1961.
- Ellis E., "Rational psychotherapy and individual psychology", *Journal of individual Psychology*, 13, 1957, 38-44.
- Iori V. (a cura di), *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- Le Corbusier, *Verso una Architettura*, trad. it. a cura di P. Cerri, P. Nicolin, Longanesi, Milano, 1973.
- LeDoux J., *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini Castoldi Dalai, Milano, 2003.
- Maida S., Molteni L., Nuzzo A., *Educazione e osservazione. Teorie, metodologie e tecniche*, Carocci, Roma, 2009.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2004.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Morin E., *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze, 2011.

Morin E., *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano, 2020.

Morganti A., *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, 2016.

Morganti A., Bocci F. (a cura di), *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i compiti di realtà*, Giunti Scuola, Firenze, 2017.

Rivoltella P.C., *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*, La Scuola, Brescia, 2013.

Rivoltella P.C., *Didattica inclusiva con gli EAS*, La Scuola, Brescia, 2015.

Rivoltella P.C., *Cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*, La Scuola, Brescia, 2016.

Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M., *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020.

Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2002.

Trincherò R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2012.

Trincherò R., *Valutare per formare. Come formulare buoni giudizi descrittivi nella Scuola Primaria*, Pearson, Torino, 2020.

Wiggins G., McTighe J., trad. Comoglio M., *Fare progettazione. La «pratica» di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma, 2004.

Wilson M., Sloane K., "From Principles to Practice: An Embedded Assessment System", *Applied Measurement in Education*, n. 4, VI.13, 2000.