

**Definizione dei traguardi di competenze e degli obiettivi di apprendimento**

Se i **traguardi di competenze sono prescrittivi** significa che essi sono il punto di partenza di qualsiasi programmazione indipendentemente dalla situazione della classe e dalle peculiarità degli alunni in termini di bisogni e di potenzialità. La *prescrittività* dei traguardi è sembrata a molti una richiesta impositiva e autoritaria, quasi a risveglio di una tendenza centralistica del ministero, e soprattutto in contraddizione con la libertà di insegnamento, riconosciuta fin dai decreti delegati del 1974 e assunta, con l'autonomia didattica delle scuole, a rango istituzionale.

Questa percezione è errata perché alla prescrittività dei traguardi è legato il *diritto all'istru­zione* nella sua accezione più recente. Questo diritto ha conosciuto una evoluzione storica che è bene richiamare sinteticamente. All'inizio tale diritto, che comporta sempre un obbli­go, è stato reclamato e imposto con la formula dell'*obbligo scolastico,* espresso sostanzial­mente con il *diritto di accesso* alla scuola. Tutti hanno diritto di accedere a scuola, senza alcuna distinzione, e qualora il singolo incontri ostacoli per l'esercizio di tale diritto-dovere interviene lo Stato a rimuovere tali ostacoli attraverso la gratuità del trasporto, del servizio, dei libri, della mensa, ecc. Anzi qualora il singolo, nonostante tali agevolazioni, non voglia ugualmente esercitare tale diritto interviene lo Stato con l'imposizione tanto da ricorrere a sanzioni se si verifica l'evasione dall'obbligo scolastico.

**Gli obiettivi di apprendimento non sono affatto prescrittivi**, **ma piuttosto “indicativi”** nel senso che il testo ministeriale ne indica un ventaglio abbastanza ampio all'interno del quale spetta ai docenti fare una scelta. Se i traguardi di competenza per la loro prescrittività non possono essere ignorati, gli obiettivi di apprendimento si prestano ad una selezione.

Questo quadro iniziale in cui vengono definiti i traguardi di competenze e gli obiettivi di apprendimento rappresenta il punto di arrivo del cammino di un anno, fissato aprioristica­mente, perché ritenuto adeguato ad assicurare l'uguaglianza dei risultati di apprendimento quale garanzia di soddisfazione del diritto all'istruzione. Si potrebbe dire che tale quadro rappresenta le terminalità ossia dove si vuole arrivare e in un certo senso le “attese” e il “dover essere” dell'insegnamento e dell'apprendimento.

**Analisi della situazione di partenza**

Dopo aver completato l'operazione precedente si effettua l'analisi della situazione di par­tenza della classe, presente anche nella progettazione per obiettivi come prima fase. Quale rapporto lega questa operazione a quella precedente? Dopo aver stabilito il quadro delle attese irrinunciabili è necessario accertare la distanza degli allievi rispetto a tale quadro. Si tratta di raccogliere informazioni per conoscere a che punto si trovano gli allievi rispetto al punto di arrivo.

La freccia che lega il punto 1 al punto 2 nella *figura 2* è la *freccia del bisogno* nel senso che più gli allievi sono lontani dal punto di arrivo più esprimono un bisogno formativo, più sono lontani più chiedono aiuto senza dubbio silenziosamente. Il bisogno in questo caso può es­sere definito come distanza tra la situazione reale e la situazione attesa, come discrepanza tra l'*essere e il dover essere*. Da questo confronto scaturisce e prende avvio la terza fase.

**Selezione dei traguardi di competenza e degli obiettivi di apprendimento**

Dall'analisi della situazione di partenza può risultare che gli alunni rispetto ad alcuni traguardi attesi si trovano ad una giusta distanza che permette di lavorare ordinariamente, mentre rispetto ad altri si trovano ad una distanza no­tevole. Tale ultima situazione può derivare da una molteplicità di cause: aspetti non trattati nella scolarità pregressa, situazioni di disagio motivazionale legato alla crescita, situazioni di disagio familiare, ecc. A fronte di tale situazione di norma gli insegnanti sono portati ad adeguare le atte­se alla situazione della classe, in un certo senso ad abbassare le attese e le terminalità, definite nella fase 1.

Il docente a questo punto si pone la domanda: se i traguardi irrinunciabili non sono comun­que raggiunti, allora sono autorizzato a escludere, a respingere dal sistema scolastico? E non si incrementa in questo modo la dispersione che si vuole evitare come obiettivo attuale dei sistemi educativi? Una risposta operativa potrebbe essere la seguente: prima di fare lo sconto degli obiettivi è necessario esaminare, come già detto, la distanza che intercorre tra essi e il soggetto. Qualora tale distanza fosse rilevante si tratta di escogitare strategie e attività che possano per­mettere al soggetto di colmarla. **La personalizzazione si concretizza e si realizza nel processo e non nelle terminalità attese: dare di più lungo il cammino a chi ha più bisogno e non abbassare la meta. Qualora la distanza tra il soggetto e i traguardi comuni fosse realmente incolmabile, nono­stante la diversificazione dei mezzi, delle attività e dell'intero percorso, allora siamo tenuti, per non essere costrittivi nei confronti del soggetto, a prevedere delle tappe intermedie che rappresenta­no non necessariamente la rinuncia alla meta, ma un progressivo avvicinamento a essa.**

**Selezione delle esperienze di apprendimento**

In via preliminare facciamo notare che l'espressione *esperienze di apprendimento* è altamente innovativa rispetto a quella utilizzata nel modello di progettazione per obiettivi *(figura 1) defini­zione di contenuti e metodi.* Le esperienze di apprendimento hanno un ventaglio semantico e pedagogico molto più ampio. Non si tratta in effetti di fare un elenco di contenuti che saranno affrontati e delle metodologie a cui si farà ricorso per esporre tali contenuti (centratura sull'in­segnamento), bensì di ipotizzare esperienze di apprendimento che indichino lo spazio fisico di realizzazione quale la classe, la scuola, l'extrascuola (visite guidate, viaggi di istruzione, uscite didattiche, ecc.), la dimensione sociale (lavoro individuale, di gruppo e cooperativo), i materiali cui si farà ricorso (libri, materiale cartaceo, materiale digitale, ecc.).

In questo modo si costruisce una unità di apprendimento che ha una dimensione più ampia rispetto alla tradizionale unità didattica. Le unità di apprendimento, con la loro dimensione più globale e modulare, assumono un grande potenziale personalizzante in quanto ammettono al loro interno la diversificazione delle attività (e non la riduzione degli obiettivi) a seconda dei bi­sogni dei singoli allievi. Solo in questo modo si può riuscire a mantenere omogenei, il più possi­bile, i risultati attesi (traguardi di competenza) dagli alunni e prevedere che i percorsi interni per raggiungerli possano essere diversificati nei tempi, nelle attività e negli strumenti. Occorre dare di più a chi ha di meno in quanto fare parti uguali fra disuguali, come diceva don Milani, è la più grande ingiustizia!

In conclusione, a livello pedagogico, le esperienze di apprendimento vogliono assicurare che tutti gli alunni possano raggiungere i traguardi di competenza che sono prescrittivi. Ricorriamo a una metafora per chiarire questo concetto. Il docente che insegna storia nella terza primaria in un anno intero aiuta gli alunni a nuotare nei saperi della storia per portarli sulla riva che rappre­senta il dover essere (traguardi di competenza). Se ci sono alcuni alunni molto lontani dalla riva non possiamo, per quanto specificato nei punti precedenti, fare sconti di obiettivi e avvicinare la riva a loro!

Dobbiamo invece costruire esperienze di apprendimento tali da consentire anche a chi sta molto lontano di arrivare a riva: dare di più a chi ha più bisogno. Il ricorso alle relazioni di aiuto, alle azio­ni di *tutoring e di peer education* (gli alunni più bravi che aiutano i più deboli), ad attività opzionali aggiuntive, sono strumenti utili per fare in modo che tutti possano arrivare a riva[[1]](#footnote-1). Il dubbio, ma­gari espresso anche da alcuni genitori, che gli alunni più bravi in questo modo siano sacrificati non ha alcuna validità poiché quando una persona riesce a spiegare e a far comprendere un concetto a chi non l'ha compreso non perde affatto tempo, non ferma il passo, bensì assume quel concetto a una maggiore profondità: è questa anche la risposta che si può dare al dubbio del genitore o dello stesso docente.

Nella fase 4 si realizza la prescrittività dei traguardi di competenza e non solo nei punti 1 e 3: non basta definirli in corrispondenza alla classe di riferimento (fase 1) e non basta selezionarli secondo il loro grado di urgenza (fase 3), è necessario fare in modo che tutti gli alunni possano raggiungerli ad un livello di accettabilità o perlomeno fare tutto il possibile affinché ciò avvenga, anche se poi, a conclusione del percorso, dovessimo constatare che per una molteplicità di fattori la riva non è stata raggiunta.

**Criteri di verifica e di valutazione**

Questa ultima fase potrebbe sembrare simile a quella richiesta dal modello di progettazione per obiettivi poiché l'espressione utilizzata è identica sia nella *figura 1* che nella *figura 2.* Non è così. È da precisare intanto che l'oggetto della valutazione oggi rispetto al passato si è ampliato poiché i docenti sono chiamati a valutare tre aspetti: **gli apprendimenti (conoscenze e abilità), il comportamento e le competenze**. I criteri e le prove di valutazione dei tre aspetti sono diversi e in questa fase devono essere esplicitati chiaramente per evitare che si usino le medesime prove per valutare apprendimenti e competenze (sarebbe una contraddizione docimologica) oppure che per il comportamento si faccia riferimento a indicatori diversi da insegnante a insegnante.

È necessario anche esplicitare la **distinzione tra verifica e valutazione che non sono sinonimi**, come purtroppo nella pratica vengono intesi, ma si differenziano e hanno scopi diversi. La verifi­ca si realizza durante il processo di apprendimento e consiste nella raccolta di informazioni che servono appunto per “verificare” se il processo si sta compiendo nel modo giusto e nel caso contrario per attivare procedure compensative e migliorative: la verifica dunque non ha funzione misurativa nel senso che attribuisce livelli o voti, ma funzione informativa, migliorativa e proattiva. La valutazione, invece, avviene alla fine del processo per accertare il livello di possesso degli apprendimenti e delle competenze ed ha funzione misurativa nel senso che si esprime con l'at­tribuzione del livello o del voto. Per l'approfondimento di tali concetti si rimanda ad altra pubbli­cazione dedicata proprio alla valutazione e certificazione[[2]](#footnote-2)

COME COSTRUIRE UNA UNITÀ DI APPRENDIMENTO

di Rossella Di Donato e Anna Maria Evangelista

**FASE DELLA PROGETTAZIONE**

**Definizione del percorso**

Il punto di partenza è la definizione di una unità di apprendimento che porti gli alunni, at­traverso esperienze significative, alla costruzione di competenze sia in ambito disciplinare che trasversale, mirando al profilo d'uscita. La definizione dei traguardi di competenza e dei relativi obiettivi di apprendimento, stabiliti dallo standard nazionale, è il primo passo nella fase di progettazione, cui segue l'analisi ac­curata della situazione di partenza per la predisposizione di un percorso contestualizzato, rispondente ai bisogni reali degli alunni.

La selezione dei traguardi, degli obiettivi specifici e delle esperienze di apprendimento, a dimostrazione dell'intenzionalità educativa propria di un'azione didattica consapevole e finalizzata, apre la via alla realizzazione di un progetto formativo per lo sviluppo integrale di ciascun alunno[[3]](#footnote-3).

**Scopo del percorso**

Scopo di ciascun percorso è creare i presupposti per il graduale *raggiungimento dei tra­guardi di competenza prescrittivi* che sono riportati nelle *Indicazioni nazionali*. A tal fine è importante che l'insegnante tenga conto non solo degli aspetti squisitamente disciplinari, ma anche della dimensione interdisciplinare e dei raccordi con le competenze trasversali, dello sviluppo di processi di astrazione via via più complessi, così come della sfera so­cio-affettiva e relazionale: l'integrazione di “sapere”, “saper fare” e “saper essere” attraver­so percorsi di costruzione condivisa delle conoscenze è indispensabile per una formazione integrale della persona.

**Contesto sociale e culturale di riferimento**

Nella definizione del percorso è importante un'attenta ricognizione del contesto in cui si svolge l'esperienza di apprendimento, indicando:

• il livello organizzativo nell'ambito della classe: il clima relazionale rilevato tra gli alunni; la tipologia di legami stabiliti, deboli o consolidati; se i bambini hanno margini di autonomia operativa e organizzativa...;

• la presenza di alunni diversamente abili;

• la presenza di alunni stranieri e il grado di conoscenza della lingua italiana;

• la presenza di alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento o con Bisogni Educativi Speciali;

• le eventuali risorse professionali a supporto, operanti nell'ambito della classe;

• le eventuali risorse presenti sul territorio: strutture, agenzie, o associazioni che consen­tono di collaborare e portare avanti un percorso formativo allargato.

**Organizzazione dell'ambiente di apprendimento**

L'organizzazione dell'ambiente di apprendimento deve favorire negli alunni l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità all'interno di un contesto appositamente predisposto: *noi costruiamo conoscenza legandoci al contesto in cui ci troviamo e relazionandoci all'interno di esso in un processo continuo di negoziazione di significati.* È importante quindi promuovere lo sviluppo di schemi logici e cognitivi che permettano la mobilitazione di conoscenze e abilità (schemi percettivi, induttivi, deduttivi...) e quindi di una cognizione situata e distribuita all'interno del gruppo di lavoro.

La predisposizione dell'ambiente di apprendimento presuppone da parte del docente la scelta delle linee metodologiche più appropriate, l'individuazione degli spazi e degli stru­menti funzionali alle attività, nonché la definizione dei tempi necessari per la realizzazione delle diverse fasi del percorso.

***Scelte metodologiche***

• Apprendimento collaborativo e cooperativo per una costruzione condivisa delle cono­scenze.

• Problematizzazione attraverso: dissonanze cognitive, analogie e differenze, interrogativi, paradossi...

• Brainstorming per una ricognizione delle conoscenze ingenue e spontanee possedute dai bambini, del loro vissuto esperienziale.

• Scaffolding (tutoring tra pari).

• Attività laboratoriale (punti focali):

* problematizzazione;
* individuazione di somiglianze, differenze, analogie;
* promozione di un atteggiamento di ricerca attraverso il fare, lo sperimentare;
* costruzione di modelli e di realtà condivisi e, il più possibile, vicini a quelli scientifici;
* ottica interdisciplinare;
* didattica interattiva in una dimensione sociale dell'apprendimento e dello sviluppo dei processi cognitivi;
* divisione di compiti e funzioni;
* costruzione soggettiva ed intersoggettiva di reti, mappe, sistemi;
* prospettiva meta-cognitiva.

***Tempi:***I tempi vengono definiti sulla base della complessità dell'esperienza programmata ed even­tualmente rimodulati nel corso delle attività.

***Spazi:***Aule, laboratori, strutture presenti nella scuola e nel territorio.

***Materiali e strumenti:***Nella scelta si terrà conto delle risorse presenti nella scuola e nell'ambito del territorio, non­ché dei necessari strumenti compensativi in caso di presenza di alunni DSA.

**PERCORSO DI PROGETTAZIONE
DI UNA UNITÀ DI APPRENDIMENTO**

**Competenze**

Riportate nel profilo

dello studente -

Indicazioni per il Curricolo 2012.

Altri riferimenti: competenze
chiave per l'apprendimento

permanente

(Raccomandazioni del
Parlamento Europeo 2006)
e di cittadinanza (D.M.
139/2007).

**Traguardi
per lo sviluppo
delle competenze
disciplinari**

**e trasversali**

Indicazioni per il Curricolo 2012.

Selezionati sulla base di

priorità e bisogni formativi.

**Obiettivi di
apprendmento**

**disciplinari**

Indicazioni per il Curricolo 2012.

Selezionati sulla base di

priorità e bisogni formativi.

| **Ob. di app.** |  | **Ob. di app.** |  | **Ob. di app.** |  | **Ob. di app.** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |

| **Ob. di app.** |  | **Ob. di app.** |  | **Ob. di app.** |  | **Ob. di app.** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |

**ESPERIENZE O ATTIVITÀ DI APPRENDIMENTO**

che tengano conto

• di una adeguata diversificazione delle proposte didattiche mirando sempre alla problematizzazione e allo sviluppo, di processi cognitivi,

* dei raccordi interdisciplinari,
* di misure compensative e dispensative,
* della possibilità di interventi multimediali per l'integrazione di più codici e linguaggi.

**VERIFICA DEGLI APPRENDIMENTI**

Per rilevare l'acquisizione di conoscenze
e abilità disciplinari

**VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE**

Per rilevare il progressivo raggiungimento
dei traguardi di competenza

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| prove strutturate, semistrutturate, aperte |  | **compiti di realtà** | **osservazioni****sistematiche** | **autobiografie****cognitive** |

**FASE DELLA REALIZZAZIONE**

**Creare motivazione**

Il punto di partenza dell'esperienza formativa è sempre un'*attività stimolante* che, facendo leva su diversi aspetti percettivi, porti gli alunni a “inciampare” in situazioni problematiche e a procedere seguendo il criterio delle analogie e delle differenze, ma anche ad esprimere le proprie idee e a confrontarsi attraverso scambi e dialoghi interattivi per pervenire, attraver­so una negoziazione continua di significati, a una costruzione condivisa delle competenze. Un avvio significativo è quello dato da un *compito di realtà* che porti gli alunni a svolgere in gruppo un'attività contestualizzata e più complessa, in un ambito quan­to più possibile vicino alla realtà.

**Fase di avvio**

La scelta delle modalità con cui dare inizio a una esperienza di apprendimento è fondamen­tale per avviare il processo di conoscenza e concettualizzazione: sia che venga proposta un'attività di osservazione, sia che si prediliga un momento di ascolto, una lettura di im­magini, o una qualunque altra situazione motivante, ciò che è importante è porre gli alunni dinanzi a fenomeni, oggetti, elementi di vario tipo e stimolare la loro riflessione, ***favorendo il ricorso ai canali percettivi come primo approccio alla realtà.***

***La problematizzazione :*** È necessario che l'insegnante non presenti contesti già definiti ma *situazioni problematiche* cui trovare risposte e soluzioni partendo dalla libera formulazione di ipotesi.

**I diversi aspetti della fase di realizzazione**

***Verbalizzazione scritta individuale***

Dopo un'attività di ascolto, lettura, osservazione, ecc., può essere interessante proporre una verbalizzazione individuale fa sì che l'insegnante possa raccogliere i pensieri, le ipotesi, le osservazioni di tutti gli alunni, compresi coloro che esprimono con più difficoltà le proprie idee, poiché si richiederà di fornire una semplice descrizione di quanto osservato, cogliendo gli aspetti spazio-temporali o eventuali trasformazioni, senza badare alla correttezza formale o a una concettualizzazione adeguata. La lettura delle verbalizzazioni individuali, inoltre, dà al docente la possibilità di cogliere segnali sul modo in cui ogni bambino struttura il proprio pensiero incamminandosi e procedendo verso la conoscenza. Naturalmente si farà attenzione all'eventuale presenza di alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento: in caso di alunni con dislessia l'utilizzo del computer e di un software di videoscrittura rappresenta un importante strumento compensativo.

***Discussione e confronto nel grande gruppo***

Fondamentale è la fase della discussione collettiva, del *confronto dialogico;* è la fase in cui dagli aspetti pratici si procede verso una costruzione della conoscenza condivisa nell'am­bito del gruppo dei pari: è proprio nell'interazione, nello scambio linguistico con gli altri e nella negoziazione di significati che l'alunno si appropria di nuovi strumenti cognitivi che gli consentiranno di affinare sempre più quella prima forma di conoscenza che va man mano elaborando. L'insegnante, dopo una prima *problematizzazione,* avvia il confronto dando inizio ad uno scambio verbale: gli alunni, a turno, prendono parte alla discussione integrandosi ma an­che contraddicendosi; l'insegnante interviene favorendo la costruzione di connessioni e relazioni tra i pezzi di conoscenza così da evitare frammentazioni. Ogni alunno ha l'op­portunità di precisare e completare le proprie conoscenze individuando parallelismi, simili­tudini, analogie. Fondamentale, in questa fase, la *regia educativa del docente* che non solo pone domande chiare e mirate, che favoriscano l'interazione e la partecipazione di tutti gli alunni, ma farà attenzione a circoscrivere il campo della discussione e a rilevare le forme linguistiche utiliz­zate dai bambini: queste infatti possono fornire indicazioni utili sui ragionamenti condotti, sul processo di costruzione del pensiero, sull'uso di analogie, similitudini e metafore per dare spiegazioni.

**L'insegnante, dunque**

• osserva

• ascolta

• interagisce per coinvolgere

• incoraggia al confronto costruttivo

• riduce la difficoltà del compito

• riformula a specchio per far evolvere il processo di apprendimento

• controlla la frustrazione

• indirizza, indica, corregge.

Al termine del confronto l'insegnante e gli alunni possono costruire insieme una prima mappa concettuale.

Utile, nel corso delle discussioni, l'uso di una *griglia di osservazione sistematica* per tutti gli aspetti afferenti alla sfera socio-affettiva e relazionale. Inoltre, in un *diario di bordo* il docente potrà raccogliere i dati rilevati e, al contempo, anno­tare le impressioni e le osservazioni personali in chiave riflessiva, in un percorso volto alla ricerca e all'analisi del proprio “fare”.

***Affinamento della concettualizzazione***

Il confronto e la discussione nel grande gruppo, sulla base dell'esperienza condivisa, con­sentono il superamento delle conoscenze pregresse, spontanee o non organizzate e la progressiva sistematizzazione delle nuove informazioni all'interno di quadri organizzati del sapere, nell'ottica di un apprendimento significativo.

È questo un processo attivo e collaborativo, centrato su una dimensione dialogica all'inter­no di un contesto di apprendimento appositamente strutturato, in cui l'alunno sia portato a riflettere sui processi messi in atto e a integrare e costruire reti sempre più complesse di conoscenze.

***Produzione condivisa***

Una fase interessante del percorso può essere quella in cui si arriva a produrre insieme una verbalizzazione condivisa che, in maniera chiara e corretta, non solo riporti le conoscenze acquisite andando così a realizzare un personale materiale di studio, ma, in chiave meta­cognitiva, rappresenti anche il resoconto del processo di costruzione della conoscenza messo in atto dal gruppo.

Tre sono i momenti fondamentali: *• comprensione -* importante per la coordinazione inter-individuale;

* *accordo -* le idee devono essere accettate e validate da ciascun partecipante;
* *sintesi* - può essere assicurata a turno o affidata ad un partecipante più competente.

**Documentazione alunno**

-Rielaborazioni delle informazioni raccolte, che possono diventare materiali di studio con­divisi all'interno della classe.

-Ricostruzione individuale della mappa in cui riunire in sintesi le informazioni acquisite sul tema. È importante porre attenzione all'eventuale presenza di alunni con dislessia, per i quali si può proporre la ricostruzione della mappa utilizzando fotografie e immagini.

-Rappresentazioni grafiche e resoconti verbali individuali di fasi dell'esperienza.

-Ricostruzione fotografica dell'esperienza con cui descrivere il percorso narrando le fasi in sequenza, per potenziare i processi metacognitivi.

-Raccolta del materiale prodotto in forme diverse di documentazione realizzate collettiva­mente, nell'ottica della dimensione sociale dell'apprendimento.

-Strumenti di autovalutazione, come le autobiografie cognitive.

**Documentazione docenti**

-Compilazione del diario di bordo - sezione controllo.

-Griglie di osservazione sistematica compilate nel corso delle attività, che permettono di rilevare i processi cognitivi attivati dagli alunni, i diversi aspetti afferenti alla sfera socio-af­fettiva e relazionale, le dinamiche messe in atto nell'ambito del grande e del piccolo gruppo e le diverse forme di coinvolgimento degli alunni con difficoltà nell'ottica di un miglioramen­to continuo della didattica in chiave inclusiva.

-Autobiografie cognitive degli alunni, che rappresentano un'importante documentazione dei processi mentali messi in atto da ciascuno di essi.

**Fase della valutazione formativa e autentica**

Al termine del percorso è fondamentale una valutazione formativa e autentica dei processi messi in atto nel corso dell'attività di insegnamento/apprendimento.

*-Prove di verifica:* Le *prove di verifica* strutturate, semi-strutturate o aperte consentiranno la rilevazione dell'ap­prendimento di conoscenze e abilità nell'ambito dei diversi percorsi disciplinari, per una valuta­zione del profitto conseguito da ciascun alunno.

*-I compiti di realtà:* Fondamentale però è soprattutto la predisposizione di strumenti che consentano al docente la rilevazione dei livelli di competenza raggiunti dall'alunno, attraverso *compiti di realtà* che lo pongano dinanzi alla necessità di utilizzare le conoscenze e le abilità apprese in un contesto nuovo, diverso dalle attività consuete, quanto più possibile vicino a situazioni di vita autentica, le stesse che gli adulti vivono nella realtà quotidiana. È in questo modo che egli può mobilitare tutte le proprie risorse, mettendo in atto il proprio potenziale cognitivo e utilizzando schemi logici sempre più complessi, in un graduale percorso verso l'affinamento dei processi di astrazione.

*-Le osservazioni sistematiche:* Le *osservazioni sistematiche* condotte durante le diverse fasi dell'esperienza, unitamente ai dati raccolti mediante le prove di verifica e i compiti di realtà, oltre che ai diversi indicatori qualitativi in grado di fornire un feedback costante dei processi in atto, consentono all'in­segnante di rilevare:

• gli aspetti più specificamente legati al potenziamento cognitivo di ciascun alunno, quindi al “sapere” e al “saper fare”, e al “saper utilizzare” i saperi acquisiti (competenze);

• gli atteggiamenti propri della dimensione personale e relazionale, il “saper essere” nel contesto della classe e del gruppo di lavoro;

• la disposizione di ciascun alunno ad apprendere, il “saper imparare”;

• la motivazione e il senso di autoefficacia emersi nel percorso di costruzione condivisa delle co­noscenze.

*Narrazioni, mappe di sintesi, autobiografie cognitive*

Un'ulteriore fase di fondamentale importanza è data dalla *ricognizione dei processi metacogniti­v*i, che porta l'alunno a ricostruire il percorso realizzato così da prendere consapevolezza dei pro­cessi messi in atto. In tal modo anche il docente può ricevere importanti informazioni sul modo di procedere di ciascun alunno, sui processi di concettualizzazione, sul senso e sul significato che egli stesso ha attribuito al suo lavoro, sulla dimensione emotiva e sul modo in cui ha vissuto la condivisione con i compagni.

Strumenti per sollecitare la riflessione metacognitiva sono

*• la narrazione* o rielaborazione verbale del percorso;

• la descrizione orale delle *mappe di sintesi;*

*• l'autobiografia cognitiva* sulla base di domande guida del docente:

* Cosa ho imparato?
* Ho saputo organizzare le attività necessarie per lo svolgimento del compito?
* Ho stabilito a priori la sequenza delle azioni?
* Ho incontrato inciampi? Quali strategie ho messo in atto per superarli?
* Ho chiesto aiuto?
* Ho apportato cambiamenti?
* Ho raggiunto l'obiettivo?
* Cosa mi è piaciuto di più? Cosa non mi è piaciuto?
* Cosa vorrei cambiare?
1. Cfr. C. Petracca, *Sviluppare competenze... ma come?,* Lisciani, Teramo, 2015. [↑](#footnote-ref-1)
2. Cfr. C. Petracca, *Valutare e certificare nella scuola,* Lisciani, Teramo, 2015. [↑](#footnote-ref-2)
3. C. Petracca, *La costruzione del curricolo per competenze,* Lisciani, Teramo, 2015, p. 73. [↑](#footnote-ref-3)