

## Una guida per progettare l'azione didattica

a cura di Gustavo Mejia Gomez e Giuseppe Tacconi

(il materiale è stato adattato da TACCONI G., *Tra scuola e lavoro. Una prospettiva didattica sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione*, LAS, Roma 2015, pp. 244-255. A questo testo si rimanda per un approfondimento)

Nel lavoro di consulenza e di formazione che in questi anni abbiamo svolto in vari contesti dell'IeFP, abbiamo imparato proprio dai docenti incontrati a pensare la progettazione non come un adempimento, una pratica che spesso divorzia dal senso, ma come un utile strumento di lavoro e come un passo fondamentale per dare qualità all'azione educativa ordinaria. Qui di seguito verranno perciò messi in parola e tradotti in orientamenti per l'azione, i tanti spunti emersi dal confronto e dal lavoro svolto in questi anni con i docenti, soprattutto dell'IeFP.

### 1. Dalle indicazioni curricolari regionali al curricolo di centro alla progettazione didattica

Dai documenti ufficiali (i progetti regionali ecc.), si passa alla progettazione del curricolo di centro e al lavoro del singolo docente o gruppo ristretto di docenti. Il fatto che vengano definiti dei curricoli a livello regionale e che venga elaborato un curricolo di centro o Cfp non significa che questi debbano essere semplicemente assunti e “applicati” dal singolo docente. Per quanto la progettazione sia un atto collegiale, che spesso si avvale della condivisione che avviene nei consigli di classe, è inaggirabile la pianificazione del lavoro d'aula da parte del singolo. Ad un certo punto infatti ciascun docente è chiamato a scegliere che cosa, a partire dai vari documenti elaborati a livello regionale e a livello di curricolo di centro, ma anche dalla sua esperienza e dalla riflessione sulla concreta situazione in cui si trova a operare, ritiene opportuno, utile e possibile insegnare.

Il curricolo di centro e il lavoro collegiale che si svolge nei vari gruppi di docenti non sostituiscono il lavoro progettuale del singolo, che è chiamato a interpretare il suo ruolo specifico, a confronto con le concrete situazioni, dentro la cornice indicata dalla progettazione condivisa, di centro o di ambito disciplinare. Il lavoro progettuale del singolo docente poi non è la “programmazione” di un tempo, che chiedeva di declinare in modo specifico un programma centrale formulato in modo talmente prescrittivo da dettare quasi ogni singolo passo in una precisa sequenza. Si tratta di fare un lavoro ermeneutico: se il curricolo stesso di centro richiede un approccio ermeneutico, che porta a un'interpretazione situata delle linee guida regionali, e non alla semplice aggiunta di qualche coloritura locale a ciò che è stato definito a livello regionale, qui siamo davanti al compito di praticare un'ermeneutica del curricolo di centro nel qui e ora di uno specifico percorso formativo. Tale progettazione potrebbe anche non trasformarsi in uno specifico documento formalizzato e rimanere allo stato di abbozzo scritto sull'agenda del docente (anzi, spesso tra i docenti esperti che in questi anni abbiamo avuto modo di incontrare capita proprio così), ma non può non esserci, senza che l'azione didattica corra fortemente il rischio di risultare confusa, dispersiva e inconcludente. Tale progettazione è ciò che consente al docente di muoversi con disinvoltura tra i vari nuclei tematici della sua area disciplinare e di fare gli opportuni collegamenti, di adattare anche in tempi brevi la sua lezione alle esigenze formative dei suoi studenti, ma anche a ciò che succede in aula, di agganciare e integrare produttivamente nel percorso, cogliendone il potenziale didattico, i contributi magari inattesi degli studenti, qualche volta ingenui o scorretti, altre volte sorprendentemente acuti, soprattutto di rappresentarsi in anticipo i loro processi cognitivi, gli eventuali ostacoli che potrebbero incontrare e i possibili errori che potrebbero compiere, e di ideare interventi correttivi adeguati.

Si tratta allora di pensare a un modello di progettazione a maglie larghe, da attuare su due livelli: la pianificazione annuale e la progettazione più di dettaglio dei singoli percorsi. Quella che segue è la proposta di uno strumento. Ciò che conta non è adottare questo o quel modello operativo, ma definire collegialmente delle linee guida per il lavoro individuale, che possano aiutare a muoversi in

modo condiviso e convergente, e assumere personalmente l'impegno progettuale con l'atteggiamento di chi si avvicina alle condizioni dell'insegnare e dell'apprendere come a un vero e proprio oggetto di ricerca.

## **2. La pianificazione annuale**

Per quanto la progettazione di centro non si faccia ogni anno, all'inizio di ciascun anno formativo, ogni singolo docente è chiamato a scegliere che cosa insegnare e attraverso quali percorsi. È vero che sarebbe importante passare dalla logica programmatica a quella della progettazione strategica, che rinuncia a piani formativi eccessivamente dettagliati, con lunghi elenchi di unità di apprendimento e di competenze predefinite all'inizio dell'anno e relativi indicatori e descrittori analitici. Nulla vieta che siano utilizzati, ma una didattica che voglia stimolare lo sviluppo di competenze non può esaurirsi nella stesura di elenchi di competenze.

Ciò che va sollecitato è invece una seria riflessione sulle competenze indicate nei vari testi ufficiali e su che cosa significhi, in questo quadro, stimolare lo sviluppo di competenze nel proprio ambito disciplinare. Detto altrimenti, si tratta di riflettere sul contributo che lo sviluppo di competenze in quel preciso ambito disciplinare può offrire alla formazione personale complessiva dello studente.

Progettare significherà allora raccordare i diversi elementi che interagiscono nella situazione didattica: i soggetti in apprendimento, gli oggetti culturali, l'azione del docente (ciò che egli intende fare e soprattutto "far fare" agli allievi). Sarà perciò importante una presa di contatto accurata con la situazione dei soggetti in apprendimento, il loro punto di partenza, ma anche col contesto in cui si opera, che presenta sempre vincoli ma anche opportunità; si tratterà poi di compiere una profonda riflessione sugli oggetti culturali e la loro valenza formativa; diventerà essenziale infine individuare attorno a quali nuclei di sapere organizzare i percorsi. Il piano annuale che un docente è chiamato a formulare dovrà infatti contenere un'analisi della situazione e una prima ipotesi relativa ai nuclei fondanti e alle competenze che gli allievi potranno sviluppare lavorando su quei nuclei. Non penso sia opportuno indicare un format. Ci limitiamo qui a descrivere gli elementi irrinunciabili per un piano annuale.

### **a) Analisi della situazione**

Una prima parte del piano annuale, che può essere elaborato solo dopo qualche settimana dall'avvio dell'anno formativo, dovrebbe includere una descrizione accurata del gruppo classe (numero allievi/e, caratteristiche - maschi/femmine, eventuali altre differenze di cui tener conto ecc. -, dinamiche relazionali, studenti che presentano bisogni specifici di apprendimento, studenti con particolari propensioni o attitudini ecc.), che includa anche gli esiti di eventuali rilevazioni attuate attraverso l'utilizzo di strumenti diagnostici che possano fornire indicazioni non solo sui livelli di apprendimento (eventuali prove di ingresso) ma anche sugli atteggiamenti di fondo nei confronti della formazione, che spesso dipendono da come sono state vissute le esperienze pregresse. Una parte di questa analisi, può essere condivisa con i colleghi che operano con lo stesso gruppo classe.

Nell'analisi della situazione sarebbe utile riportare quegli elementi di contesto che possono costituire delle risorse per l'apprendimento. Si tratta innanzitutto degli elementi che sono riferibili al contesto interno (l'istituzione formativa), come il monte ore annuale a disposizione, eventuali linee guida o criteri definiti a livello di classi parallele, risorse materiali a disposizione (biblioteche, collegamenti in rete ecc.), progetti particolari attivati dal centro (ad esempio, le visite, gli stage o la possibile partecipazione a gare o competizioni ecc.), a cui può essere utile collegarsi, eventuali sportelli per il recupero ecc.. Ci sono poi elementi riferibili al contesto esterno che possono diventare una risorsa per il percorso didattico nella propria area disciplinare (istituzioni o eventi culturali, realtà significative del territorio, singole figure professionali con le quali è possibile collaborare ecc.).

## **b) Individuazione dei nuclei fondanti attorno a cui costruire il percorso**

Il secondo elemento del piano annuale è costituito da una prima ipotesi riguardo alle macro aree tematiche attorno a cui si intende organizzare il curricolo del proprio ambito disciplinare. Si tratta di individuare quei nuclei fondanti o quelle *big ideas* che possono diventare gli elementi aggregatori dei saperi del proprio ambito disciplinare e organizzatori delle attività di insegnamento e apprendimento che si intendono proporre.

Attorno a ciascun nucleo potranno essere sviluppate le varie Unità di apprendimento (Uda), che rappresentano un blocco di lezioni unite appunto da un comune riferimento tematico o meglio aggregate attorno a un nucleo fondante. Non è detto che tutto il percorso disciplinare annuale debba essere organizzato per Uda; alcuni nuclei si prestano infatti a essere sviluppati come Uda, collocati in un determinato periodo dell'anno scolastico, altri – di natura più trasversale – potranno prevedere uno sviluppo in unità di lavoro ricorrenti, dedicate a quelle abilità che richiedono un esercizio reiterato.

Una volta scelti i nuclei fondanti, si può tentare di attribuire alle singole Uda un titolo, che sappia indicare il nucleo fondante ma che sia anche sufficientemente accattivante e dunque parlante per gli studenti. Si tratta poi di fare una prima ipotesi di distribuzione delle Uda nei vari periodi dell'anno, sapendo, ad esempio, che, indicativamente, una disciplina come “Lingua italiana”, che normalmente prevede, anche nei percorsi dell'IeFP, un monte ore annuale di 132 ore, potrebbe essere articolata in un insieme che va dalle sei alle otto Uda o unità di lavoro, di circa 12-16 ore ciascuna. L'esempio è solo indicativo. L'articolazione del curricolo in Uda è molto variabile, senza contare che ci possono essere delle Uda interdisciplinari.

## **c) Prima individuazione delle competenze per ciascuna Uda**

Una volta individuati i titoli delle varie Uda e i relativi nuclei, si tratta di avviare una riflessione sulle competenze attivabili attraverso tali percorsi disciplinari, riflessione che si perfezionerà nella progettazione di dettaglio.

A questo riguardo, uno dei problemi principali della progettazione curricolare è quello di correlare le competenze chiave di cittadinanza – che costituiscono l'orizzonte educativo unitario verso il quale tutti i percorsi devono tendere – e le competenze disciplinari. Nei testi di riferimento dei percorsi dell'IeFP, le competenze chiave di cittadinanza vengono indicate in modo distinto rispetto alle competenze disciplinari. In questo lavoro, può essere d'aiuto la riflessione, insieme epistemologica e didattica, che viene condotta tra i colleghi di uno stesso ambito disciplinare.

La scelta che qui viene fatta parte dal fatto che tutti i documenti di riferimento assumono il linguaggio del modello europeo di competenza e declinano i risultati di apprendimento in termini di competenze, conoscenze e abilità.

A livello di pianificazione annuale, è sufficiente individuare le competenze al cui sviluppo contribuiranno le varie Uda, che verranno poi declinate nelle loro componenti a livello di progettazione di dettaglio delle singole Uda.

Al termine di un primo abbozzo progettuale, è importante utilizzare i progetti regionali come una sorta di *check list*, per verificare se il piano riesce a coprire i nuclei davvero essenziali o se ce ne sono di poco o per nulla esplorati, che dunque è necessario integrare nel piano. È chiaro che il piano ha un carattere previsionale aperto e dunque potrà essere modificato in corso d'opera, in base anche all'andamento del percorso stesso.

### 3. La progettazione di singole Unità di apprendimento

Quando i docenti progettano il lavoro d'aula – cioè quando pensano l'azione possibile e non si limitano a scegliere che cosa “spiegare” o quali pagine del libro di testo “trattare” –, lo fanno in modi differenti, come dicevamo, non sempre formalizzati: alcuni, ad esempio, sentono l'esigenza di esplicitare ogni singolo passaggio (magari compilando le classiche tabelle a due colonne con l'indicazione di “che cosa fa il docente” e “che cosa fanno gli allievi”), altri abbozzano soltanto dei canovacci o nominano delle sequenze di azioni, altri ancora progettano elaborando materiali e strumenti funzionali a specifiche attività, ad esempio predisponendo schede di lavoro, testi-guida o specifiche consegne da fornire agli allievi in forma scritta.

Ciò che può orientare a un certo grado di formalizzazione – magari secondo un format condiviso, che faciliti la messa in parola e la comunicabilità dell'esperienza – è l'esigenza di costruire, arricchire continuamente e condividere il repertorio di una comunità professionale. È questo il contesto più adeguato in cui collocare lo sforzo che la formalizzazione e la documentazione richiedono, che porta con sé anche l'innegabile vantaggio di poter poi disporre di una ricca raccolta di materiali condivisi, che possono essere analizzati, riflettuti e riadattati in diversi contesti e comunque alimentare l'inventiva dei singoli e dei gruppi. Quello che si propone qui di seguito è uno strumento che può essere utilizzato in questo senso, anche se è bene precisare che, a servizio della progettazione, si tratterà sempre di una sorta di abbozzo provvisorio. La vera e propria formalizzazione, a rigore, può infatti avvenire solo a conclusione dell'esperienza formativa.

Il format che viene presentato si è rivelato utile soprattutto per quegli insegnanti che sono ai primi passi. Non è concepito – e non va dunque utilizzato – come “modulo da compilare”, ma come strumento per pensare le azioni didattiche possibili, come supporto che facilita nell'ideazione di ambienti di apprendimento che mettano lo studente al centro dell'attenzione e lo rendano protagonista, in modo che possa confrontarsi con un compito, risolvere problemi, sviluppare progetti ecc., ma soprattutto come strumento di condivisione di materiali e “semilavorati” didattici all'interno di una comunità professionale di docenti.

L'idea è di costruire un modello di progettazione a maglie larghe, che non faccia mai perdere di vista il senso e i risultati sostenibili anche in termini di carico di lavoro aggiuntivo. Da qui la scelta di concentrarsi su un'unità più ampia della singola lezione, l'unità di apprendimento (Uda), appunto. Rispetto al livello della pianificazione annuale (che ciascun insegnante è chiamato quantomeno ad abbozzare, in coerenza con la progettazione di centro), la proposta che segue riguarda un livello intermedio, che include però anche il canovaccio delle singole lezioni.

Da varie ricerche emerge come il grado di strutturazione dei processi sia un elemento che incide in modo determinante sulla qualità dell'apprendimento degli allievi. È vero però anche che la didattica per competenze si sposa felicemente con situazioni di apprendimento in buona parte aperte, che mettono gli allievi a confronto con compiti ampi, possibilmente autentici (simili a quelli che si potrebbero incontrare nella vita reale, soprattutto in quella lavorativa). Il format che viene proposto può aiutare i docenti a strutturare consapevolmente i singoli percorsi – o blocchi di lezioni unite da uno specifico argomento o tema generativo o filo rosso (Uda) – nei quali si articola il loro insegnamento annuale, tenendo conto di entrambe le esigenze e integrando i vari aspetti che abbiamo analizzato sopra: la specificità del contesto scolastico e formativo – e dunque il riferimento sia ai documenti che, a livello regionale, vanno a definire i percorsi, sia al curriculum della singola istituzione formativa –, le caratteristiche dei soggetti in apprendimento, le indicazioni che la ricerca offre sulle strategie che funzionano meglio per gestire i processi e valutare gli esiti ecc.. Il format invita, in particolare, a costruire ogni singola lezione su una sequenza (o coreografia) didattica che preveda diversi momenti: una fase introduttiva o di avvio (creazione del clima, presentazione della lezione nel contesto dell'Uda in cui si colloca, esplorazione delle conoscenze pregresse ecc.), una fase di svolgimento, specificamente dedicata all'apprendimento (presentazione da parte del docente e consegna di lavoro), una fase conclusiva (ripresa, consolidamento, restituzione, feedback, valutazione ecc.).

Rispetto a modelli molto strutturati, quasi ingegneristici di progettazione, il modello qui proposto è consapevole che le logiche di progettazione che i docenti seguono nella pratica didattica sono complesse e non lineari. I vari momenti della progettazione (analisi della situazione, definizione degli obiettivi, predisposizione del percorso formativo, valutazione ecc.) non vanno visti in successione, come il formato a stampa, inevitabilmente lineare, potrebbe indurre a pensare. In realtà, tra i vari momenti, si dà un rapporto di reciproca implicazione. Infatti, nei reali processi di progettazione, capita, ad esempio, che talvolta sia l'analisi della situazione a suggerire i traguardi verso cui orientarsi e che altre volte sia invece la riflessione sui traguardi che orienta a una specifica messa a fuoco della situazione; oppure capita che talvolta sia la riflessione sui traguardi a suggerire l'attività da proporre e che altre volte al docente venga invece in mente una specifica attività e che proprio la riflessione sul potenziale formativo dell'attività stessa permetta di meglio precisare i traguardi a cui è possibile giungere. Insomma i vari elementi della progettazione andrebbero rappresentati circolarmente e la strategia progettuale andrebbe pensata come ricorsiva.

Qui di seguito propongo una breve descrizione dei vari punti del format progettuale che si apre con una semplice tabella in cui riportare i dati identificativi dell'Uda e in particolare il titolo che, come dicevamo sopra, sarebbe opportuno avesse una formulazione allo stesso tempo accattivante e capace di indicare il o i nucleo/i fondante/i su cui l'Uda orienta a operare.

#### **a) Breve descrizione del gruppo classe**

Si tratta di una sintetica ripresa dei principali elementi che caratterizzano il gruppo classe, con particolare attenzione a riportare quegli aspetti che non erano stati indicati nella descrizione della situazione iniziale fatta a livello di piano annuale, che sono intervenuti successivamente e che possono essere rilevanti per il percorso che si va a costruire. Si tratta dei livelli mediamente raggiunti dagli studenti, di eventuali interessi emersi, ma anche di eventuali fatti avvenuti che è importante considerare o che possono fornire qualche aggancio con i temi dell'Uda. Abituarsi ad osservare accuratamente i comportamenti degli studenti, le loro reazioni, le loro manifestazioni di interesse o noia, può aiutare a costruire poi il percorso didattico come una sorta di percorso di ricerca che intende trovare ipotesi di soluzione – e il relativo piano di azione – a quei problemi che emergono proprio dall'analisi degli elementi osservati.

#### **b) Compito autentico**

Questa scelta sottolinea l'esigenza di creare contesti di apprendimento centrati su specifiche situazioni che interpellano e mettono a confronto con problemi da risolvere e prodotti da realizzare. I compiti possono essere di varia natura, dai più semplici, esauribili in poche ore di lezione, ai più complessi, che possono richiedere un consistente investimento di tempo, ma in genere portano alla realizzazione di un prodotto visibile e comunicabile. Il ruolo del compito autentico è quello di indicare una prestazione che gli allievi, alla fine del percorso, saranno in grado di svolgere e che potrà fornire indizi sul livello di sviluppo delle competenze che il percorso ha inteso promuovere. In questo senso, precisare il compito, all'inizio del lavoro progettuale, aiuta anche a definire con attenzione la o le competenze che il percorso intende far sviluppare, le caratteristiche della prestazione attesa e i processi cognitivi che sollecita. Non tutte le Uda però possono essere basate su compiti autentici. Ci sono nuclei fondanti che richiedono un approccio più strutturato e il confronto anche con l'esercitazione reiterata. La centratura sulle competenze aiuta comunque a porre anche il talvolta arido esercizio all'interno di un orizzonte che gli attribuisce significato.

#### **c) Motivi**

È importante che il docente si dia una ragione del perché ha scelto di predisporre una specifica unità su uno specifico tema. Non basta dire: "c'è nel programma!", che peraltro non esiste più, almeno nel senso tradizionale di documento fortemente prescrittivo. Qui entra in gioco la competenza disciplinare del docente, la sua capacità di individuare i nuclei fondanti del suo ambito disciplinare e di operare delle scelte che vadano al cuore delle questioni, ma c'è in gioco anche la sua

competenza pedagogico-didattica che lo aiuta a cogliere i punti di contatto tra ciò che insegna e la fase di crescita o l'esperienza degli allievi e a individuare poi le mediazioni più opportune. Soprattutto diventa determinante il senso che il docente dà a ciò che insegna e il rapporto vivo che sa – e sa di – costruire con i saperi.

#### **d) Obiettivi (in termini di competenze, conoscenze, abilità e atteggiamenti)**

La ricerca didattica ci rivela che la chiarezza circa gli obiettivi che si vogliono raggiungere è un elemento che incide fortemente sulla possibilità che si realizzi un apprendimento mirato. Un insegnante ha come riferimento i documenti elaborati a livello regionale (ispirati a documenti nazionali e internazionali), che definiscono un *set* articolato di obiettivi. Gli obiettivi non sono dunque da inventare *ex novo*, ma non sono nemmeno semplicemente assumibili dai documenti, attraverso un'operazione di copia-incolla. Richiedono un'azione ermeneutica. Coerentemente con quanto esposto sopra, la proposta assunta nel *format* è di considerare diversi livelli di obiettivo: le competenze, come traguardi ultimi, le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti, intesi come attitudini o disposizioni, come componenti delle varie competenze.

Le competenze – che possono essere ricavate consultando i documenti definiti a livello di conferenza stato-regioni – rappresentano l'orizzonte, i traguardi verso cui muoversi, ma non funzionano come generiche finalità. Possono agire sul processo, se vengono fatte proprie dagli allievi e questi vengono invitati a riformularle come mete personali desiderabili e conseguentemente ad assumerle come tali. Non è detto che una Uda rappresenti un percorso sufficiente per l'adeguato sviluppo di una competenza e per una valutazione rendicontabile di tale sviluppo (che richiede tempi lunghi e un ripetuto confronto con situazioni e compiti autentici), ma l'esplicitazione delle competenze, al cui sviluppo può contribuire il percorso proposto, può agire come elemento dinamico, che aiuta gli allievi a trovare quella bussola che li può guidare nell'intero percorso e a illuminare di senso quegli specifici apprendimenti che lo sviluppo di un più alto livello di competenza chiede di mobilitare.

Le conoscenze possono essere distinte in “conoscenze dichiarative” (a loro volta distinguibili in conoscenze di ordine descrittivo o fattuale – fatti o fenomeni – e conoscenze di ordine concettuale – ad esempio, termini, concetti, categorie, principi, modelli esplicativi, teorie ecc.) e “conoscenze procedurali” (riferite a principi, regole o procedure di carattere pratico-operativo oppure logico-cognitivo). Le conoscenze andranno prevalentemente identificate, comprese, ricordate. Nel *format*, congruentemente al lessico utilizzato nei documenti ufficiali, si propone di formularle con dei sostantivi.

Le abilità possono a loro volta essere distinte in “abilità cognitive” (che richiamano sia processi di pensiero e operazioni cognitive di base – ad esempio, analizzare, sintetizzare, scomporre, distinguere, applicare ecc. – sia ragionamenti e processi cognitivi superiori – ad esempio, valutare, interpretare, stabilire relazioni, cogliere analogie, estrapolare, avanzare ipotesi, generare modelli interpretativi ecc., fino a intuire e creare – e rimandano alle varie tassonomie) e “abilità pratiche” (che richiamano le abilità manuali, ma anche la pianificazione, realizzazione o il controllo di azioni, secondo determinate procedure e con l'impiego di determinati strumenti e materiali). Nel *format*, si propone di formulare tutte le abilità con dei verbi all'infinito, che esprimono appunto azioni.

Anche se non si presentano secondo sotto specifiche categorie, conoscenze e abilità sono facilmente individuabili nei progetti dei vari percorsi a qualifica dell'IeFP dove peraltro sono già correlate a delle competenze disciplinari. Raramente possono comunque essere assunte come si trovano formulate nei documenti perché vanno calibrate sul percorso che si intende concretamente attivare. Il lavoro di analisi consente del resto di individuare in modo più chiaro gli obiettivi specifici dei vari percorsi, cogliendo quelle conoscenze e abilità che sono richieste nello sviluppo di una determinata competenza.

Alle conoscenze e alle abilità, nel *format*, si è deciso di affiancare anche la colonna relativa agli “atteggiamenti” o “disposizioni” che la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006 indica tra le varie componenti della competenza. Si è scelto di fare così per indicare che le

competenze non vanno intese come semplice e un po' meccanica somma di conoscenze e abilità, ma contemplano anche risorse interne di carattere affettivo, relazionale e motivazionale, altrettanto importanti. Operativamente, la proposta è di collocare tra gli atteggiamenti quegli elementi che sono particolarmente collegabili con le competenze chiave più trasversali, che, in questo modo, possono essere integrate nei percorsi disciplinari e non trattate separatamente, quasi fossero un ambito "disciplinare" a sé. Si tratta, ad esempio, di elementi come i seguenti: disponibilità ad imparare e a imparare a imparare, capacità di collaborare e partecipare, capacità di comunicare, capacità di agire in modo autonomo e responsabile, spirito di iniziativa, affidabilità, creatività e consapevolezza delle implicazioni etiche di ciò che si fa.

Formulando gli obiettivi in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti, è utile rappresentarsi i processi cognitivi implicati e scegliere quelle formulazioni che possono rendere gli obiettivi stessi il più chiari possibile agli allievi. A questo riguardo è utile anche rappresentarsi le prestazioni che, in fase di valutazione, consentiranno di affermare che un determinato obiettivo è stato raggiunto o meno.

Nella tabella che guida alla formulazione degli obiettivi, si suggerisce di dare risalto, riportandoli in grassetto, ai cosiddetti "obiettivi minimi" (quelli riferiti ai nuclei essenziali e irrinunciabili delle discipline), che possono aiutare a individuare strategie di semplificazione o di differenziazione con alunni portatori di BES.

È importante infine tenere viva la consapevolezza che, nel processo didattico, si possono raggiungere risultati anche altri rispetto a quelli formulati come obiettivi in fase di progettazione e che non tutto è inquadrabile nelle maglie, per quanto larghe, della progettazione. Si tratterà allora di inserire nel percorso, soprattutto nella parte relativa alla valutazione, specifiche attività riflessive che consentano di rilevare e apprezzare anche tali risultati.

#### **e) Passaggi o fasi di lavoro (da articolare per ogni singola lezione)**

Nella tabella che segue, riporto la sequenza tipo di una lezione, con le fasi di lavoro segnate in grassetto. Le singole schede (una per ogni lezione, anche se una lezione può durare più ore) aiutano a rappresentarsi lo svolgimento degli eventi (a immaginarne il copione) e rappresentano una sorta di canovaccio. È chiaro che si tratta di una scansione indicativa, valida sia per l'intera Uda che per ciascuna singola lezione. Nel formato vanno indicate le singole azioni (che possono essere azioni del docente o degli allievi). È opportuno indicare in grassetto il nome della fase, anche se fosse diverso da quelle indicate in tabella. Ovviamente non in tutte le lezioni possono essere presenti tutte le fasi, ma è bene che tutte le lezioni siano caratterizzate dal ritmo complessivo che questa sequenza esprime: avvio contestualizzante e problematizzante, sviluppo centrato sull'attività degli studenti, conclusione riflessiva.

Le attività che si propongono possono essere le più varie. Il cuore della proposta è costituito dalla realizzazione di una consegna di lavoro, che, in un approccio centrato sulle competenze, spesso assume la forma di un compito autentico. È chiaro però che difficilmente in una Uda ci sarà più di un compito autentico, pena la perdita del focus. Le consegne da indicare lezione per lezione saranno pertanto consegne parziali, che porteranno gradualmente alla realizzazione del compito. Ci possono essere comunque Uda che prevedono tipologie di consegna diverse dal compito autentico o lezioni in cui l'esposizione da parte del docente acquista un ruolo più centrale, ma anche in questi casi si tratterà di inserire elementi di attività.

Lezione n. ...

Tempi	Passaggio o fase di lavoro (indicative)
	<b>Creazione del clima</b> - Può essere un'azione specifica o, più frequentemente, una vera e propria <i>routine</i> .
	<b>Introduzione alla lezione (collegamento con l'Uda) e anticipazione di obiettivi e fasi</b> - Si tratta innanzitutto di introdurre l'Uda e poi le singole lezioni (anticipandone l'articolazione: "prima faremo questo..., poi faremo quest'altro..."), suscitando l'aspettativa e il desiderio di provare a fare e di saperne di più. - In questa fase, è importante che il docente nomini cosa gli studenti, alla fine del percorso, avranno imparato e saranno in grado di realizzare e quale sarà la strada per arrivare a questo.
	<b>Aggancio con saperi pregressi o esperienze precedenti</b> - Si tratta di esplorare eventuali conoscenze già esistenti o di sollecitare a esprimere eventuali esperienze già vissute in relazione al tema dell'Uda/lezione.
	<b>Presentazione/esposizione</b> - Il docente propone un'introduzione ai concetti (oltre che strumenti, esempi, istruzioni ecc.) necessari all'avvio del lavoro; - si tratta poi di curare l'assegnazione di un compito/consegna, possibilmente autentico/a (riferito alla vita reale), magari formulandolo per iscritto, su un'apposita scheda.
	<b>Realizzazione della consegna</b> (individualmente o a coppie o a piccoli gruppi) - Gli allievi svolgono il lavoro con l'utilizzo degli strumenti presentati dal docente. - Il docente gira tra le postazioni, osserva, monitora, offre suggerimenti o invita a scambiarsene tra pari.
	<b>Riflessione sull'attività</b> (con l'intero gruppo classe) - ricostruzione cognitiva del processo di lavoro; - eventuale presentazione del lavoro da parte di ciascun allievo/a o gruppo al resto della classe; - riflessione e confronto sulla realizzazione della consegna e sull'utilizzo della strumentazione.
	<b>Verifica/valutazione</b> - eventuale utilizzo di prove strutturate per valutare l'acquisizione di abilità/conoscenze; - eventuale utilizzo di una rubrica di valutazione e/o autovalutazione per valutare il livello di sviluppo della/e competenza/e; - feedback con suggerimenti per migliorare il lavoro.

Tab. 1: Strutturazione tipo di una lezione (coreografia didattica)

### f) Risorse per l'apprendimento

In questo punto si possono indicare o addirittura inserire materiali e strumenti di lavoro specificamente elaborati per l'Uda, eventuali schede operative, con l'indicazione di specifiche consegne, e risorse varie: libro di testo, indicazioni bibliografiche, immagini, materiali audio e video, siti ecc..

### g) Strumenti di valutazione

Tra gli strumenti di valutazione si possono riportare i formati delle prove (tipologia e composizione di domande e/o prestazioni) che si intendono mettere in atto in varie fasi del percorso didattico, al fine di valutare il raggiungimento di obiettivi specifici di apprendimento (conoscenze e abilità). Possono essere indicati anche eventuali strumenti di osservazione, per rilevare, annotandoli, la presenza di determinati atteggiamenti, che in fase di progettazione si sarà provveduto a declinare in

comportamenti concreti osservabili (per quanto riguarda la valutazione dello sviluppo di particolari atteggiamenti, per il loro carattere trasversale, gli strumenti di osservazione che si andranno a costruire saranno probabilmente essere utilizzabili anche all'interno di altre Uda).

Nella prospettiva assunta, diventa però importante anche ipotizzare una prova di competenza, da collocare a conclusione del percorso, che solleciti una prestazione da valutare attraverso l'utilizzo di una rubrica che, in riferimento alle varie dimensioni individuate come implicate dal compito, descriva i vari livelli di sviluppo della competenza stessa, declinando vari indicatori. Nel format è inserito anche un esempio di rubrica che può essere facilmente adattato a diversi compiti, ma che andrebbe declinato in modo specifico.

Assumono valenza valutativa anche fasi specifiche di lavoro – indicate nel punto precedente – che, stimolando processi riflessivi e autovalutativi, possono consentire l'emersione di evidenze che permettono di cogliere e apprezzare anche apprendimenti altri rispetto a quelli indicati come traguardo all'inizio del percorso.

Oltre alla valutazione degli apprendimenti, è importante che si presti attenzione all'intero percorso ideato. Proprio la valutazione degli esiti del percorso affida infatti al docente gli elementi per valutare la maggiore o minore adeguatezza delle ipotesi di lavoro formulate in fase di ideazione del percorso stesso.

#### **h) Note ulteriori**

In questo punto possono essere indicate varianti e alternative, ma anche formulati consigli o punti di attenzione che derivano da esperienze pregresse oppure punti di contatto con i percorsi di altri ambiti che possono essere valorizzati.

Infine si possono indicare qui gli elementi di differenziazione (nel senso dell'individualizzazione o della personalizzazione o di eventuali misure compensative) che possono essere messi in campo con studenti che esprimono esigenze specifiche di apprendimento.

Come abbiamo detto, il processo di progettazione è circolare e ricorsivo. Al termine del lavoro di progettazione è dunque importante controllare la coerenza tra i vari punti sviluppati ed eventualmente intervenire con opportune revisioni. Una volta realizzata l'Uda, poi, come si accennava sopra, sarà importante una valutazione del lavoro fatto, anche alla luce degli esiti di apprendimento degli studenti che ci sarà stato modo di rilevare.