4 Strategie, tecniche, strumenti didattici per costruire competenze

1. Una prospettiva per creare sapere

Per poter effettivamente offrire agli studenti occasioni utili a costruire la propria competenza, oltre alla creazione di un curricolo organico e sistematico è necessario predisporre strumenti, tecniche e strategie centrati sulla competenza.

Abbiamo già argomentato come la didattica tradizionale, basata prevalentemente sull'azione del docente, sulla trasmissione di conoscenze e sull'esercizio di procedure, permetta di conseguire al massimo delle buone abilità. La competenza, invece, si vede e si apprezza in situazione, come "sapere agito", capacità di reagire alle sollecitazioni offerte dall'esperienza, mobilitando tutte le proprie risorse cognitive, pratiche, sociali, metodologiche, personali.

Accanto alle lezioni, alle esercitazioni, al consolidamento di procedure, che pure non vanno certo eliminati, è necessario prevedere discussioni, lavori in gruppo, studio di casi, soluzioni di problemi di esperienza, presa di decisioni, realizzazione di compiti significativi.

La competenza è costituita da conoscenze e abilità, quindi esse vanno assolutamente mantenute e fornite ai livelli più alti. Ciò che si differenzia è la prospettiva con cui esse vengono offerte agli alunni, attraverso approcci induttivi, improntati alla problematizzazione, alla costruzione sociale della conoscenza, alla contestualizzazione del sapere nell'esperienza, all'attribuzione di senso e significato ai contenuti e alle conoscenze.

Ai docenti non si chiede di insegnare cose diverse, ma di scegliere con accuratezza i contenuti che vogliamo diventino conoscenze e abilità; di dare alle conoscenze una prospettiva diversa, collegata al significato etico della competenza per la formazione della persona e del cittadino.

2. La riflessione-ricostruzione come modalità metacognitiva

Una delle dimensioni fondamentali della competenza è la metacognizione, cioè la consapevolezza di un individuo del significato, della funzione, delle modalità e

delle potenzialità del proprio sapere. La metacognizione si costruisce per larga parte attraverso la riflessione-ricostruzione dei processi con cui apprendiamo.

In questa prospettiva è quindi estremamente importante che all'alunno, posto di fronte a un compito, si chieda sempre come intenderà procedere, come sta procedendo, come ha proceduto. Le domande: «Come intendi fare per...?», «Che cosa stai facendo?», «Come hai fatto per...?» vanno costantemente poste, meglio ancora coinvolgendo nella riflessione il gruppo classe.

È opportuno, inoltre, chiedere all'alunno l'esplicitazione scritta del procedimento che intende seguire e una relazione scritta e orale quando conduce esperimenti e procedure, o realizza compiti di una certa complessità. Il nostro compito, infatti, è quello di partire dall'esperienza e di portarla a rappresentazione, concetto, idea, attraverso la parola. Nominare l'esperienza e riflettere su di essa favorisce la sua rappresentazione teorica e il processo di astrazione. Così come non possiamo insegnare semplicemente in modo astratto, formale e teorico senza contestualizzare, non possiamo nemmeno lasciare gli alunni fermi alla fase dell'esperienza e del "fare". Soltanto attribuire la parola all'esperienza, attraverso la verbalizzazione orale e scritta, porta alla sua rappresentazione e quindi alla costruzione del sapere astratto e formale.

La conquista del pensiero formale è ovviamente fondamentale: esso connota il pensiero adulto maturo e permette di non dover essere costantemente ancorati all'esperienza "qui e ora", che viene invece rappresentata nella mente attraverso le parole e le idee. Soltanto il processo di riflessione, inoltre, potenzia la capacità di generalizzare e applicare le soluzioni d'esperienza a contesti simili e differenti.

Il fatto di condurre le riflessioni e le analisi in gruppo, infine, permette di diffondere e generalizzare le capacità metacognitive, che risulteranno anche arricchite dal contributo comune.

3. La flessibilità delle tecniche didattiche per valorizzare le differenze individuali

L'utilizzo flessibile e versatile delle tecniche didattiche è indispensabile per lasciare spazio alle differenti modalità di apprendimento che presenta la classe e per consolidare ciò che è stato imparato da ciascuno. Sappiamo che gli alunni sono diversi per stili cognitivi, per modalità di approccio al compito, per capacità di astrazione, per stili di attribuzione, per tipologie di pensiero e di intelligenza. Non sarebbe, però, possibile mettere in pratica strategie strettamente individualizzate; invece, variando le tecniche didattiche, si può andare incontro alle differenze individuali, che, come vedremo, in gran parte sono raggruppabili in macrocategorie.

Gli stili cognitivi

Secondo alcune ricerche psico-pedagogiche, le persone si caratterizzano in base agli stili cognitivi che utilizzano, ovvero alle modalità di costruzione del pensiero,

di ricordo e recupero dell'informazione, di assunzione decisionale e di approccio al compito. Gli stili, come vedremo di seguito, si connotano per polarità opposte (analitico/globale, verbale/ visuale ecc.), dove i due poli non sono necessariamente l'uno migliore o peggiore dell'altro, ma sono semplicemente diversi. In pratica, le polarità rappresentano soltanto delle strategie operative differenti, che possono essere più o meno efficaci a seconda della natura del compito e della situazione da affrontare. Per questo si raccomanda che la scuola si adoperi per fornire agli alunni strumenti e occasioni affinché essi imparino a sviluppare modalità flessibili e "miste" riguardo agli stili di apprendimento.

Vediamo gli stili nel dettaglio:

- *stile sistematico-intuitivo*: è uno stile di pensiero orientato alla costruzione di ipotesi. Le *persone sistematiche* tendono a privilegiare modalità graduali di pensiero, che si sviluppano passo per passo, mettendo in fila le informazioni e utilizzandole per costruire l'ipotesi; le *persone intuitive*, al contrario, utilizzano soltanto alcune delle informazioni per costruire un'ipotesi e, proseguendo nell'indagine, si servono delle ulteriori informazioni per confermare o meno l'ipotesi iniziale;
- *stile analitico-globale*: è uno stile di percezione legato alle modalità di accesso all'informazione. Le *persone analitiche* tendono a vedere nella realtà i particolari; le *persone globali*, al contrario, tendono a vedere la realtà in modo olistico, prestando minor attenzione ai dettagli. Con una battuta, potremmo dire che i globali tendono a vedere la foresta, gli analitici gli alberi;
- *stile verbale-visuale*: è una modalità di accesso, organizzazione e recupero dell'informazione. Le *persone di tipo verbale* tendono a ricordare meglio il materiale che si presenta loro sotto forma di parola, parlata o scritta; le *persone visuali*, al contrario, tendono a ricordare meglio il materiale corredato di stimoli visivi (accentuazioni grafiche, come il grassetto, il colore; organizzazione particolare del testo, in tabelle, paragrafi, didascalie ecc.; ausili visivi, come foto e disegni);
- *stile impulsivo-riflessivo*: è una modalità di azione e assunzione di decisione. È l'unico caso tra gli stili in cui la polarità impulsiva va corretta, perché danneggia l'accuratezza delle decisioni e, se portata all'estremo, si connota come patologica. La *persona impulsiva* tende ad affrontare il compito e ad assumere decisioni senza analizzare accuratamente i dati a disposizione, ma passando direttamente "all'atto", incorrendo facilmente in errori e decisioni non efficaci. D'altra parte, anche una *persona* eccessivamente *riflessiva* va aiutata a velocizzare i propri processi decisionali, poiché modalità troppo lente possono rivelarsi poco efficaci in condizioni di crisi oppure nei casi in cui sia necessario decidere e agire in tempi rapidi;
- *stile convergente-divergente*: è uno stile di pensiero tale per cui le *persone convergenti* tendono a privilegiare modalità di pensiero e di azione improntate a procedure precise, meglio ancora se collaudate; al contrario, le *persone divergenti* tendono a percorrere modalità inusuali, nuove, innovative. È chiaro che, anche

in questo caso, a seconda del compito, può essere più efficace una modalità convergente o una divergente. Ad esempio, un'azienda che abbia bisogno di mettere a punto un prodotto nuovo, si avvarrà più proficuamente di persone divergenti, ma nel momento in cui il prodotto deve essere realizzato su larga scala sarà necessario che il processo produttivo segua procedure codificate e standardizzate, e quindi, in questo caso, le modalità convergenti si riveleranno più efficaci.

Dopo avere esaminato gli stili e le loro polarità, appare chiaro come sia preferibile l'uso di modalità miste e flessibili, potendo così avere a disposizione una più vasta gamma di strategie solutive per problemi diversi. Una didattica versatile, che affidi compiti concreti, connotati dalla varietà dell'esperienza, e utilizzi stimoli diversificati riesce più facilmente a raggiungere questo obiettivo.

I diversi tipi di intelligenza

Dalle ricerche in campo psicologico, sappiamo che le persone possono differenziarsi anche rispetto ai tipi di intelligenza. Secondo la teoria delle intelligenze multiple dello psicologo Howard Gardner (nato nel 1943), ad esempio, ogni individuo possiede una "forma mentis" prevalente, che convive insieme ad altre con le quali si "miscela" in misura variabile. Si tratterebbe di doti genetiche, che si sviluppano in interazione con il contesto sociale.

Le dimensioni dell'intelligenza individuate da Gardner sono:
- linguistica;
- musicale;
- logico-matematica;
- spaziale e visiva;
- corporeo-cinestetica;
- sociale o interpersonale;
- introspettiva o intrapersonale;
- naturalistica.

Secondo un altro psicologo, Robert Sternberg (nato nel 1949), invece, il pensiero umano si compone di tre dimensioni fondamentali che si fondono in combinazioni personali e irripetibili di intelligenze diverse, in interazione con gli stili cognitivi:
- pensiero analitico (capacità di giudicare, valutare, scomporre, fare confronti, rilevare contrasti, esaminare dettagli);
- pensiero creativo (scoprire, produrre novità, immaginare, intuire);
- pensiero pratico (si realizza nell'organizzazione, nell'abilità di usare strumenti, attuare concretamente progetti e piani mirati a obiettivi concreti).

L'aspetto interessante è che Sternberg sostiene che la didattica tradizionale tende a favorire gli alunni con pensiero analitico, penalizzando invece quelli con pensiero creativo e ancor più quelli con pensiero pratico-organizzativo. Lo studioso afferma

che gli insegnanti, caratterizzandosi in prevalenza come persone di pensiero analitico, favoriscono gli alunni che somigliano a loro, attraverso una didattica prevalentemente teorico-astratta e logico-deduttiva. Gli alunni analitici, infatti, di solito "riescono bene" nei test scolastici.

Al contrario, gli alunni creativi, che sovente percorrono strade che i docenti non si aspettano e hanno un approccio all'apprendimento che spesso non viene riconosciuto, hanno per lo più risultati medio-bassi nelle prove scolastiche; gli alunni di pensiero pratico, poi, che privilegiano un approccio induttivo e operativo all'apprendimento, troppo raramente trovano nella didattica tradizionale percorsi e proposte adatti a loro e generalmente hanno risultati scolastici bassi.

Ciò che Sternberg afferma in modo deciso è che le differenze di intelligenza non sono di tipo quantitativo, ma qualitativo, e che ogni tipologia è preziosa per la società. È piuttosto l'approccio didattico tradizionale ad avere la maggiore responsabilità nell'esperienza di insuccesso e inefficacia degli alunni creativi e pratici.

Gli stili di attribuzione e i loro effetti

I vissuti di efficacia o di non efficacia interferiscono anche con un altro aspetto molto importante del pensiero, ovvero con gli stili di attribuzione. Per stili di attribuzione si intendono le modalità attraverso cui le persone si attribuiscono le ragioni del proprio successo o insuccesso. Non abbiamo qui la possibilità di approfondire la questione: ci limiteremo ad accennare le dimensioni principali dell'attribuzione e le caratteristiche del "buon elaboratore di informazioni".

La teoria dell'attribuzione afferma che le persone si differenziano rispetto al cosiddetto "locus of control" dell'attribuzione. I soggetti con un locus of control interno attribuiscono il successo o l'insuccesso delle proprie performance a cause interne a sé, quali, ad esempio, l'impegno, il lavoro, le abilità; le persone con locus of control esterno, invece, tendono ad attribuire le cause a fattori esterni quali, ad esempio, la fortuna, le contingenze, la benevolenza/malevolenza dei docenti o dei superiori ecc. Un altro fattore che interferisce con gli stili attributivi è la percezione di stabilità/instabilità e di controllabilità/incontrollabilità delle cause.

Nella tabella 4.1 si riassume la combinazione degli elementi percepiti dalle persone, che costituiscono gli stili attributivi.

TABELLA 4.1

	Cause non stabili controllabili	**Cause non stabili non controllabili**	**Cause stabili non controllabili**
Locus of control interno	Impegno, sforzo, lavoro, abilità, intelligenza	Abilità, intelligenza	Abilità, intelligenza
Locus of control esterno		Fortuna, contingenze, benevolenza/malevolenza altrui	Fortuna, abilità, intelligenza

Lo stile di attribuzione condiziona notevolmente il modo in cui le persone percepiscono la realtà, gli eventi, i compiti assegnati e come vengono elaborate le informazioni intorno a essi. Le persone con locus of control esterno, ad esempio, tendono a non attribuirsi mai la responsabilità degli avvenimenti, preferendo riferire le cause a eventi esterni, non dipendenti dal proprio controllo, quali la fortuna o le contingenze. Queste persone tendono a percepire come estranee al proprio controllo anche la propria abilità e la propria intelligenza, ritenendole dimensioni non variabili (stabili) e non controllabili. Le persone con locus of control interno, invece, riferiscono correttamente a se stessi cause come impegno, sforzo, lavoro, ritenendole variabili e controllabili. Coloro, però, che erroneamente ritengono che l'intelligenza e l'abilità siano fattori stabili e non controllabili rischiano, di fronte a compiti complessi e difficili dove pure si sono impegnati, di non attribuire l'eventuale insuccesso alla difficoltà del compito, ma a una propria scarsa abilità o intelligenza, contro la quale ritengono non si possa fare nulla. Tale combinazione di attribuzioni è la più pericolosa, poiché la persona, alla lunga, tende a deprimere la propria autostima e la propria percezione di autoefficacia, sino a rifuggire dai compiti o ad accettare in modo rassegnato i nuovi insuccessi, giudicandoli inevitabili (profezia che si autoadempie).

Il "buon elaboratore di informazioni", invece, è convinto che il successo può dipendere da sé, da cause interne: sforzo, impegno, abilità personale; è convinto che tali fattori sono mutevoli (non stabili, dipendono da sé) e quindi controllabili; ha una visione dell'intelligenza come di una facoltà dinamica e plastica, quindi "incrementabile"; considera i problemi come opportunità e sfide da affrontare; considera l'errore non un fallimento, ma un grado della padronanza, un livello da cui partire o ripartire.

È stato dimostrato come lo stile di attribuzione cominci a formarsi molto precocemente e dipenda in gran parte dagli stili attributivi dei genitori e degli educatori e dai messaggi che questi rimandano al bambino come feedback rispetto alle sue azioni. È molto importante, quindi, che l'adulto che educa sia egli stesso "orientato alla padronanza", che consideri gli errori come occasioni per ripensare il percorso, che non si sostituisca al figlio o all'allievo, ma che, una volta date le consegne, lo lasci procedere in autonomia, limitandosi a dare suggerimenti metodologici e a supportare la riflessione-ricostruzione.

Una didattica flessibile

La didattica per competenze, improntata ai compiti significativi, alla valorizzazione dell'esperienza autonoma e responsabile, alla riflessione individuale e collettiva, può fare molto per stimolare uno stile di attribuzione funzionale alla corretta ed efficace percezione della realtà, che consenta anche una buona autovalutazione di sé e una buona autoefficacia.

Mettersi alla prova insieme ad altri in compiti di cui si condivide la responsabilità, avendo quindi la possibilità di sperimentare un successo condiviso, può aiutare

gli alunni che hanno un atteggiamento depressivo riguardo alle proprie possibilità e capacità a correggere il proprio stile. In presenza di alunni che si impegnano senza però conseguire i risultati sperati, è molto importante che l'insegnante li aiuti a rivedere, correggere e potenziare le proprie strategie di apprendimento e proponga loro compiti non più semplici, ma in cui la difficoltà viene in qualche modo "spezzettata" in passaggi diversi e successivi.

Bisogna anche ricordare che molti allievi hanno meno successo di quanto le loro possibilità consentano proprio per mancanza di strategie di reperimento, organizzazione, recupero delle informazioni e autoregolazione. Tali lacune, in un circolo vizioso, li portano a insuccessi ripetuti e al consolidamento di stili attributivi o interni depressivi o esterni non responsabili, e comunque non efficaci.

È indispensabile agire precocemente sulle abilità di studio, di acquisizione, selezione, organizzazione delle informazioni, attraverso proposte di strategie diverse e di compiti che possano metterle in atto, valorizzando al massimo l'apprendimento e il supporto reciproco tra pari.

Una didattica induttiva

Sempre a proposito di flessibilità didattica, nell'intento di venire incontro ai diversi stili cognitivi, di apprendimento e di approccio al compito e ai gradi diversi di maturazione delle abilità di astrazione e di organizzazione, è molto importante che le proposte didattiche siano veicolate attraverso mediatori diversi. Compito della scuola è quello di arrivare alla teoria e ai linguaggi formali e simbolici, ma questo non può essere né il punto di partenza, né l'approccio prevalente, bensì un punto di arrivo, a cui giungere attraverso un percorso induttivo.

Le persone, nel loro percorso evolutivo, si formano idee e concetti a partire dall'esperienza. Per fare un esempio, probabilmente l'immagine mentale collegata al concetto di "cane" che abbiamo è quella del nostro cane, se ne abbiamo uno, oppure di un generico meticcio di taglia media che riassume in sé le caratteristiche più comuni di tutti i cani che abbiamo conosciuto. I concetti collegati a quello di "cane" saranno poi riferiti alle caratteristiche e agli attributi del cane (pelo, zampe, abbaiare ecc.) e a esperienze dirette e mediate condotte con i cani (lealtà, amicizia, affetto, guardia, veterinario, pulci, oppure morso, aggressione ecc.). Più il concetto è supportato da esperienze, più è ricco di relazioni e di nessi.

Possiamo avere anche molti concetti non riferiti a esperienze concrete, ed essi generalmente sono meno ricchi di nessi e di riferimenti, sono "sfocati". Per restare nel mondo animale, un esempio potrebbe riguardare il concetto di "ornitorinco". Poiché le nostre esperienze legate all'ornitorinco sono essenzialmente mediate e virtuali, i concetti collegati sono pochi e non saldamente formulati, oppure limitati al piano teorico.

Dal punto di vista didattico, ciò significa che il nostro sforzo, tutte le volte che è possibile, deve essere quello di contestualizzare le conoscenze in ambiti di esperienza.

Mediatori didattici e simulazioni

I mediatori didattici *attivi* (esperienze pratiche, osservazioni sul campo, esperimenti, attività manipolative) sono direttamente collegati all'esperienza concreta.

I mediatori didattici *iconici* (filmati, fotografie, disegni, ma anche schemi e tabelle) supportano l'esperienza rappresentandola a un livello più formale, ma ancorato alla realtà. I mediatori iconici, inoltre, facilitano l'acquisizione e il ricordo di materiale verbale per gli alunni che hanno uno stile prevalentemente visuale. Infine, suppliscono all'impossibilità di esperienze reali, quando queste non si possono concretamente condurre (un esempio banale: se non posso portare un ambiente di savana in classe e non possiamo ovviamente recarci in Africa, un documentario è un buon sostituto).

I mediatori didattici *analogici* sono molto potenti e molto poco praticati. Sono simulazioni, role playing, compiti relativi al "mettersi nei panni di", agire "come se" ecc. Sono importanti perché, oltre a impegnare attivamente l'allievo, lo collocano già su un piano simbolico, ma coinvolgendolo molto sul piano emotivo e personale, condizione che stimola la motivazione e consolida l'apprendimento.

Sono mediatori *simbolici* i "mercatini" per insegnare i concetti economici di spesa, guadagno, ricavo, peso netto, lordo, tara; le ricostruzioni storiche; le rappresentazioni e le drammatizzazioni di testi o di avvenimenti; compiti come il seguente: «Tu sei un tour operator e devi convincere noi della classe, che siamo i tuoi clienti, a comprare tutti un biglietto per il Messico. Tieni presente che abbiamo interessi diversi: chi il paesaggio e l'ambiente, chi l'economia, chi l'arte e la cultura, chi la storia, chi la politica. Organizza una presentazione in cui, con tutti i mezzi che ritieni opportuni (PowerPoint, cartelloni, filmati, foto, testi...), presenti ai tuoi clienti le diverse opportunità di un viaggio in Messico». Questo può essere definito un compito significativo, che utilizza un mediatore analogico, con il quale si vogliono costruire conoscenze di tipo geografico. Appare evidente che, attraverso un compito di questo genere, le conoscenze non vengono solo memorizzate, ma organizzate in categorie (paesaggio, economia, storia, cultura...) trasferibili a tutti i paesi che si volessero studiare e, quindi, si agisce sulla competenza di imparare a imparare; la necessità di argomentare e convincere sviluppa competenze di comunicazione, di iniziativa e intraprendenza, sociali e civiche. Infine, se la presentazione si avvale di supporti tecnologici, audiovisivi, iconici, non si possono trascurare le competenze digitali e artistiche.

Molti possono essere gli esempi di compiti significativi, più o meno complessi o articolati, centrati su conoscenze appartenenti a una o più discipline. Appare però evidente che, oltre alle conoscenze specifiche, un compito significativo sviluppa competenze diverse che vanno ben oltre uno specifico campo disciplinare.

Verso le teorie

Le esperienze condotte attraverso mediatori via via più formali (da quelli attivi, molto pratici, a quelli iconici, leggermente più astratti, agli analogici, già collocati

su piano simbolico) devono sempre essere accompagnate dalla riflessione-ricostruzione che porta alla rappresentazione formale e simbolica della realtà, ai linguaggi formali (lingua, matematica, linguaggi tecnici), alle teorie, che sono il traguardo a cui dobbiamo portare gli allievi.

Se li lasciassimo al piano della mera esperienza, negheremmo loro la possibilità di arrivare all'ideazione, alla rappresentazione formale, alla progettazione, alla generalizzazione. Li condanneremmo a un costante "qui e ora" legato all'esperienza concreta, mentre il nostro sforzo è quello di dare parola all'esperienza e portarla a rappresentazione.

Questo è un percorso di tipo induttivo. Non è vietato percorrere la strada opposta, dalla teoria all'esperienza, attraverso un percorso deduttivo. Ricordiamo però che l'esperienza, in questo caso, non può essere una mera esercitazione pratica delle conoscenze apprese, come troppo spesso avviene. Essa deve comunque essere contestualizzata, attraverso compiti significativi, in contesti reali, veri o verosimili, nei quali l'allievo, individualmente e collettivamente, agisca in autonomia e responsabilità, per risolvere situazioni problematiche utilizzando conoscenze e abilità.

Il percorso induttivo, comunque, è più adatto ad allievi giovani, fino alla prima adolescenza, e a quelli che posseggono un pensiero prevalentemente pratico-organizzativo o che non hanno sviluppato ancora sofisticate abilità di astrazione. Poiché partire dall'esperienza è più accessibile e motivante, la modalità induttiva funziona bene anche per gli alunni caratterizzati da pensiero analitico.

Conoscenze e competenze

È importante ricordare che la contrapposizione che a volte viene erroneamente posta tra conoscenze e competenze è davvero inesistente. Le competenze sono costituite di conoscenze e abilità. Le conoscenze supportano le abilità ed entrambe supportano la competenza, che non potrebbe strutturarsi ai livelli più alti senza di esse; tuttavia conoscenze e abilità non costituiscono da sole la competenza. Per sviluppare quest'ultima, è necessario che l'allievo sia messo di fronte a situazioni problematiche legate a contesti esperienziali; che sappia utilizzare le conoscenze e le abilità per affrontare e risolvere i problemi in autonomia e responsabilità, anche con la collaborazione e la relazione con altri; che sappia trasferire e generalizzare in contesti diversi le soluzioni trovate, attraverso l'acquisizione di metodi e strategie consapevoli e intenzionali (metacognizione), consolidati attraverso l'esperienza e la riflessione.

Nella didattica per competenze non si tratta di agire per addizione ("abbiamo dato sempre conoscenze e abilità, adesso diamo anche le competenze"), ma piuttosto per integrazione. Non si tratta neppure di insegnare cose diverse rispetto alla tradizione, ma piuttosto di contestualizzare le conoscenze nell'esperienza, di spiegare concretamente agli allievi che cosa possono fare con le proprie conoscenze in qualità di persone e cittadini, di aiutarli a usare le conoscenze e le abilità per agire sulla realtà in modo autonomo e responsabile. Le conoscenze vengono in questo

modo potenziate acquisendo il valore che deve competere loro, proprio per l'esercizio della cittadinanza attiva e della partecipazione responsabile, per la realizzazione personale e sociale e per l'inclusione, nello spirito delle competenze chiave europee.

4. L'apprendimento sociale e cooperativo

La dimensione sociale è uno dei motori più potenti di apprendimento. Il confronto, lo scambio e la condivisione arricchiscono conoscenze, abilità cognitive, pratiche e metodologiche e costituiscono ovviamente occasioni per l'esercizio di competenze sociali, civiche e comunicative.

La capacità di lavorare in gruppo è tra le più ricercate oggi, dato che a tutti i livelli si richiedono costantemente interazioni sociali. Non esistono più professione o contesto di vita che non obblighino a interagire e relazionarsi costantemente con gli altri; la scuola, pertanto, che può avvalersi della costante presenza di un gruppo affettivo e di lavoro qual è la classe, può svolgere in questo senso un ruolo fondamentale. Potremmo dire che in una didattica della competenza, il lavoro di gruppo, anche solo in coppia, dovrebbe essere la norma, e il lavoro individuale – che pure non può mancare – la parte meno rilevante.

Sappiamo che il tutoraggio tra pari, ad esempio, funziona molto bene per recuperare difficoltà sia cognitive sia relazionali. Un alunno che non abbia ben appreso qualcosa si sente più a suo agio a chiedere chiarimenti a un compagno di cui si fidi, piuttosto che all'insegnante, specie se dovesse farlo pubblicamente, di fronte all'intera classe. Dal compagno non ci si sente valutati e il linguaggio utilizzato è comune: tutto ciò fa sì che tra pari ci si possa spiegare meglio. Naturalmente non tutti gli alunni possiedono allo stesso livello le capacità empatiche e comunicative per fare da tutor; tuttavia, la pratica precoce al lavoro di gruppo e alla condivisione educano queste capacità e le migliorano, con vantaggi reciproci per tutti. Gli alunni che vengono aiutati possono vivere esperienze di supporto, interdipendenza positiva, emulazione; quelli che aiutano, nello sforzo di spiegare concetti e procedure, miglioreranno le proprie abilità e potranno mettere in atto comportamenti di cura e assunzione di responsabilità verso gli altri.

Avviare al lavoro di gruppo

Lavorando in gruppo si impara, e per questo gli alunni dovrebbero essere avviati a questa pratica fin dai primi anni di scuola. Ciò che dissuade spesso gli insegnanti dal perseguire sistematicamente questa pratica è che hanno la percezione di non avere il controllo della classe, che si faccia troppa confusione e che non si arrivi a risultati soddisfacenti a fronte dell'apparente dispendio di tempo. È ovvio che quando gli alunni cominciano a lavorare insieme devono imparare a negoziare, condividere le decisioni, trovare una modalità di lavoro, misurare le reciproche relazioni.

Risulta chiaro, quindi, che non possono essere silenziosi come durante un'attività strutturata condotta dall'insegnante, durante la quale, tuttavia, nessuno potrebbe esser certo che il silenzio sia sempre accompagnato da interesse e attenzione. D'altra parte, i gruppi di lavoro non possono essere costituiti in modo casuale: gli insegnanti avranno cura di mettere insieme alunni diversi per leadership, capacità di aderire al compito, profitto. Non possono essere troppo numerosi, anzi, nei primi anni si passerà gradualmente dalla coppia al gruppo di massimo quattro elementi. Si dovranno assegnare ruoli precisi ai membri e consegne ben strutturate, come del resto la pratica dell'apprendimento cooperativo spiega in modo esauriente.

Vantaggi del lavoro di gruppo

Non è superfluo ricordare che il lavoro di gruppo consente all'insegnante di osservare gli alunni con tranquillità mentre lavorano, registrando le dinamiche relazionali, la capacità di discussione, l'apporto individuale al gruppo ecc., tutte variabili difficili da rilevare se l'insegnante è impegnato in prima persona nella conduzione diretta della lezione.

Il gruppo, inoltre, riduce la "complessità" della classe. Quando gli alunni lavorano in gruppo, cioè, non ci sono 25 individui con cui interagire, ma 5-6 gruppi di lavoro; il gruppo, si sa, non è una somma di individui, ma un'entità autonoma diversa dai singoli membri. L'insegnante, in questo modo, ha l'onere di supportare 5-6 gruppi, non 25-30 individui.

Le consegne di lavoro, legate a contesti esperienziali, infine, generalmente stimolano la motivazione e l'interesse. Per questi e altri motivi che approfondiremo in seguito la didattica per competenze si mostra particolarmente adatta a classi complesse e numerose, lungi dall'esserne ostacolata.

5. Le teorie dell'apprendimento cooperativo

Vediamo, seppure in estrema sintesi, alcuni elementi teorici che caratterizzano l'apprendimento cooperativo (cooperative learning[1]). Abbiamo già ampiamente argomentato come nella didattica per competenze sia fondamentale che il docente sappia predisporre per gli allievi occasioni in cui portare a termine compiti in autonomia e responsabilità, individualmente e ancor di più in gruppo.

Valorizzare gli allievi ne incrementa l'autonomia, la responsabilità e l'autoefficacia, permette loro di "prendersi cura" di altri e di sperimentare l'interdipendenza positiva, aumenta le loro competenze sociali, metodologiche e organizzative.

1 Le parti del paragrafo 5 riguardanti il cooperative learning sono state liberamente tratte da: P. Ellerani, D. Pavan, *L'apprendimento cooperativo come metodologia complessiva di gestione della classe*, in: http://www.edscuola.it/archivio/comprensivi/cooperative_learning.htm.

Gli allievi tra loro apprendono meglio, perché non si sentono "valutati", e la cooperazione è particolarmente proficua nelle classi difficili, eterogenee e numerose.

L'espressione "cooperative learning" non significa genericamente "lavorare in gruppo": non basta, infatti, organizzare la classe in gruppi perché si realizzino le condizioni per un'efficace collaborazione e per un buon apprendimento. Il cooperative learning fa riferimento a un insieme di principi, tecniche e metodi di conduzione della classe, in base ai quali gli studenti affrontano l'apprendimento delle discipline curricolari (o altro), lavorando in piccoli gruppi in modo interattivo, responsabile, collaborativo, solidale, e ricevendo valutazioni sulla base dei risultati ottenuti.

Sono numerose le prospettive teoriche, le indagini e le sperimentazioni che stanno alla base delle procedure di cooperative learning. Alle radici, possiamo rintracciare John Dewey (1859-1952), Francis Parker (1837-1902), Kurt Lewin (1890-1947), Ronald Lippit (1914-1986), Morton Deutsch (nato nel 1920) e, per certi aspetti, Gordon Allport (1897-1967) (teoria del contatto) e Carl Rogers (1902-1987) (person centered learning).

Nel panorama odierno si possono distinguere modelli diversi di cooperative learning (il "learning together" di David Johnson e Roger Johnson, il "group investigation" di Yael Sharan, lo "student team learning" di Robert Slavin, lo "structural approach" di Spencer Kagan, la "complex instruction" di Elizabeth Cohen ecc.), con aspetti peculiari che li differenziano gli uni dagli altri, ma con un insieme di caratteristiche condivise e fondamentali, riassunte da Mario Comoglio (1996) e Yael Sharan (1998), i quali sono giunti sostanzialmente al medesimo elenco:

- interdipendenza positiva nel gruppo;
- responsabilità personale (Sharan);
- interazione promozionale faccia a faccia;
- importanza delle competenze sociali;
- controllo o revisione (riflessione) del lavoro svolto insieme;
- valutazione individuale e di gruppo;
- gruppi piccoli ed eterogenei.

L'interdipendenza positiva nel gruppo

L'interdipendenza positiva nel gruppo è quella condizione che permette di percepire che si è legati gli uni agli altri in modo da condividere la sorte: non c'è successo individuale se il gruppo fallisce, proprio come in una squadra di calcio che perde una partita sono poco significative le prodezze individuali di un cannoniere. D'altra parte, il successo di un alunno non esclude quello degli altri, come succede in genere nelle classi competitive, anzi contribuisce a migliorare il livello del gruppo. In gruppo cresce la motivazione a preoccuparsi della qualità dell'apprendimento di ogni compagno e la condivisione della soddisfazione per il successo di ognuno.

Il sentimento di interdipendenza può essere alimentato agendo su diversi livelli:

- *gli obiettivi* (interdipendenza di obiettivi): vengono dati obiettivi comuni a tutto il gruppo;

- *i compiti* (interdipendenza di compito): si assegnano al gruppo compiti che nessun membro è in grado di eseguire da solo;
- *i ruoli* (interdipendenza di ruolo): si distribuiscono fra i membri i ruoli necessari a un buon andamento del gruppo;
- *le risorse* (interdipendenza di risorse): i materiali e gli strumenti di lavoro vengono forniti non individualmente, ma al gruppo che ne organizza l'utilizzo;
- *la valutazione* (interdipendenza di ricompensa): l'interdipendenza di ricompensa risulta molto forte quando il successo di ognuno dipende da quello di ogni altro membro del gruppo e quando la valutazione individuale risente sia della prestazione personale sia della valutazione che viene attribuita alla prestazione del gruppo; l'interdipendenza, invece, è molto più debole quando la valutazione assegnata al gruppo si limita alla media dei punteggi conseguiti da ogni singolo membro.

La responsabilità personale

In merito alla responsabilità personale, è necessario che l'insegnante organizzi l'attività e la conseguente valutazione in modo da non lasciare spazio a chi "viaggia a rimorchio", pago di un generico voto di gruppo, o a chi tende a sovraccaricarsi di lavoro, in virtù anche delle sue maggiori competenze.

È indispensabile quindi alimentare il senso di appartenenza e di interdipendenza positiva fra i membri del gruppo.

L'interazione promozionale faccia a faccia

L'interazione promozionale faccia a faccia può essere definita approssimativamente come «il clima generale di incoraggiamento e di collaborazione che si respira dentro il gruppo di lavoro, cioè la misura non solo reale, ma pure soggettivamente avvertita della fiducia e della disponibilità di ogni membro nei confronti degli altri» (M. Comoglio, *Educare insegnando: apprendere ad applicare il cooperative learning*, LAS, Roma 1999, p. 52). Vi concorrono fattori quali: il rispetto reciproco, l'aiuto e l'assistenza fra i membri, lo scambio di informazioni, materiali, feedback per migliorare le prestazioni successive, le discussioni per giungere a una migliore comprensione dei contenuti e/o dei problemi, l'impegno nello sforzo di raggiungere gli scopi comuni (D. Johnson, R. Johnson, 1996).

L'importanza delle competenze sociali: la classificazione delle abilità sociali di Goldstein

Abbiamo già visto come le abilità sociali siano essenziali nella realtà odierna e come, del resto, i contesti sociali siano rilevanti per conseguire e stabilizzare gli apprendimenti, dal punto di vista sia delle conoscenze sia delle abilità pratiche, metodologiche,

interpersonali e sociali. Lo psicologo Arnold Goldstein (1933-2002) ha proposto una vera e propria classificazione delle abilità essenziali che vengono più facilmente sviluppate in un contesto di apprendimento cooperativo. A ben guardare, esse sostengono, se conseguite, le competenze sociali e civiche, nonché aspetti importanti delle competenze di "Imparare a imparare" e dello "Spirito di iniziativa e imprenditorialità".

Riportiamo di seguito la classificazione di Goldstein.

Abilità iniziali
- Iniziare una conversazione.
- Mantenere una conversazione.
- Chiudere una conversazione.
- Ascoltare.

Abilità di espressione di sé
- Esprimere un complimento, un apprezzamento.
- Incoraggiare.
- Chiedere aiuto.
- Dare istruzioni.
- Esprimere affetto.
- Manifestare una critica.
- Persuadere.
- Esprimere rabbia.

Abilità per rispondere agli altri
- Rispondere alle richieste.
- Rispondere ai sentimenti degli altri.
- Scusarsi.
- Seguire istruzioni.
- Rispondere alla persuasione.
- Rispondere al fallimento.
- Rispondere a messaggi contraddittori.
- Rispondere a una critica.
- Rispondere alla rabbia.

Abilità di pianificazione
- Stabilire obiettivi.
- Raccogliere informazioni.
- Concentrarsi sul compito.
- Valutare le proprie abilità.
- Prepararsi a una conversazione stressante.
- Gerarchizzare i problemi secondo priorità.
- Prendere decisioni.

Abilità alternative al comportamento aggressivo
- Identificare e interpretare le emozioni.

- Attribuire le responsabilità.
- Fare richieste.
- Rilassarsi.
- Autocontrollarsi.
- Negoziare.
- Aiutare gli altri.
- Essere assertivi.

Il controllo o revisione del lavoro svolto insieme

Come abbiamo già detto in precedenza anche rispetto alla riflessione-ricostruzione, gli studenti devono abituarsi, con la guida dell'insegnante, a tenere sotto controllo l'attività del gruppo in relazione alle competenze sociali che si vogliono esercitare, allo sviluppo dell'interdipendenza positiva, alla realizzazione degli obiettivi conoscitivi e cognitivi legati al lavoro ecc. Si esamina, inoltre, il processo di apprendimento, ricavando informazioni utili dall'esperienza effettuata e facendo ipotesi su come eventualmente migliorarla in futuro.

Questa riflessione-revisione del lavoro di gruppo, che può essere condotta in itinere e/o alla fine di ogni attività, si è dimostrata una variabile importante nel miglioramento dei risultati e nel conseguimento di abilità metacognitive e di rappresentazione teorica dell'esperienza.

La valutazione individuale e di gruppo

Attraverso la valutazione di gruppo viene valutata la qualità del lavoro del gruppo stesso, ma si debbono mettere a punto anche strumenti per la valutazione degli esiti individuali, nonché del contributo dei singoli all'esito comune. Gli alunni devono sapere che la qualità della propria valutazione individuale dipenderà anche dall'esito comune e dal contributo offerto da ciascuno.

Per la valutazione dei *processi*, si possono condurre osservazioni sul gruppo o sugli individui rispetto a dimensioni relazionali (interazioni positive, collaborazione, empatia, puntualità ecc.); cognitive e metacognitive (aderenza al compito, precisione, capacità di reperire e utilizzare informazioni, di affrontare difficoltà, di elaborare strategie, di generalizzare ecc.); pratiche (capacità di realizzare e applicare ecc.).

Per la valutazione dei *prodotti*, si individueranno criteri che dipendono dal tipo di prodotto (ad esempio, per un manufatto si potrebbero considerare: accuratezza, precisione, completezza, funzionalità, estetica, costo/qualità; se si tratta di un prodotto comunicativo, come un dépliant, si potrebbe tener conto dell'accuratezza delle informazioni, della completezza, dell'efficacia comunicativa ecc.).

Per la valutazione dell'apporto individuale al compito collettivo è molto importante, oltre all'osservazione del processo, la relazione finale di riflessione-ricostruzione. Se un allievo non ha contribuito efficacemente al lavoro comune,

inevitabilmente la relazione di ricostruzione metterà in luce i passaggi non posseduti con sicurezza dallo studente. Le lacune della ricostruzione, inoltre, possono fornire informazioni sulla loro origine (e quindi sulle misure di intervento): scarsa partecipazione al lavoro comune; partecipazione assidua, ma comprensione limitata dei risvolti del compito; partecipazione e comprensione positive, ma limitata capacità di verbalizzare l'esperienza oralmente o per iscritto.

Attraverso l'autovalutazione, poi, gli alunni giudicano il lavoro del gruppo e il proprio contributo e discutono mezzi e strategie per migliorarlo. Questo aspetto può essere anch'esso agevolmente sviluppato nella relazione finale di riflessione-ricostruzione.

I gruppi piccoli ed eterogenei

La scelta a favore dell'eterogeneità del gruppo accomuna sostanzialmente gli autori di tutti i modelli citati di cooperative learning. I Johnson e Kagan sostengono che le differenze di provenienza, cultura, sesso e competenze all'interno dei gruppi favoriscono attività di elaborazione, ragionamento e memorizzazione a lungo termine dei contenuti, producono maggiori opportunità di peer tutoring e di sostegno e migliorano le relazioni tra alunni diversi per provenienza, condizioni, background, rendendo la classe più gestibile.

La Sharan e la Cohen strutturano il loro modello intorno alla proposta di compiti complessi, quali una «ricerca» (Sharan) o «temi», «compiti aperti» (Cohen), che prevedano una molteplicità di abilità, proprio per garantire a tutti l'opportunità di mettere in gioco le diverse risorse possedute e contribuire al lavoro del gruppo.

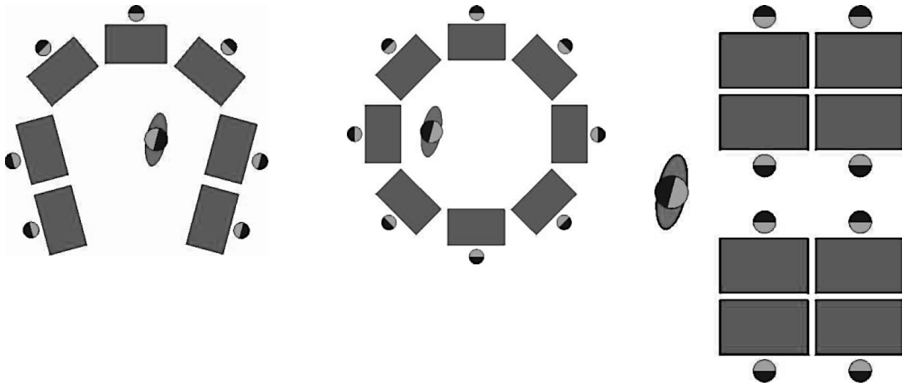
Ciò nonostante, a volte può essere consigliabile formare gruppi più omogenei a causa dei limiti operativi che quelli eterogenei possono presentare in certe condizioni: dipendenza dal compagno più competente, scarsi stimoli per gli alunni più esperti, difficoltà a superare differenze o stereotipie molto accentuate ecc.

Per quanto riguarda il numero dei componenti, esso può variare da 2 a 4/5, senza superare questa cifra e tenendo presente che con l'aumentare del numero aumentano sicuramente le stimolazioni e le opportunità, ma sono necessari anche tempi più lunghi e maggiori competenze di tipo comunicativo e gestionale da parte degli alunni.

Nell'organizzazione per gruppi, la disposizione degli arredi deve favorire l'interdipendenza positiva, lo scambio e la collaborazione. I banchi sono disposti a cerchio o a ferro di cavallo, oppure divisi in tanti quadrati o triangoli (di 4-6 alunni per ciascuno). Nel primo caso, l'insegnante sta al centro, nel secondo si sposta da un gruppo all'altro.

Molti medici, però, si oppongono alla disposizione dei banchi in quadrati o triangoli perché in questo modo gli alunni sono costretti a voltarsi per seguire l'insegnante o guardare la lavagna, spesso per periodi di tempo troppo lunghi.

Il medico Kathleen Finch della Klinik Bethesda, la clinica dei presidenti, teme che i ragazzi prendano il torcicollo. La soluzione? «L'unica saggia alternativa alle file – dice – è il ferro di cavallo».



6. L'unità di apprendimento come strumento di costruzione delle competenze

L'unità di apprendimento (UDA) costituisce un percorso strutturato di apprendimento che ha lo scopo di costruire competenze attraverso la realizzazione di un prodotto, materiale o immateriale, in un contesto esperienziale. La struttura può ricordare quella dell'Unità didattica: entrambe, infatti, sono "moduli" di apprendimento che si propongono di coprire fasi del curricolo. I due strumenti, però, si differenziano sostanzialmente (tabella 4.2).

TABELLA 4.2

Unità didattica	Unità di apprendimento
È centrata su obiettivi del docente.	È centrata su competenze degli allievi.
È centrata sull'azione del docente.	È centrata sull'azione autonoma degli allievi.
Parte da un obiettivo e, attraverso mediatori diversi, si propone di conseguire conoscenze e abilità.	Parte dalle competenze e, attraverso la realizzazione di un prodotto, si propone di conseguire nuove conoscenze, abilità e competenze.
Contiene un apparato di verifica e valutazione delle conoscenze e delle abilità.	Contiene un apparato di verifica e valutazione delle competenze, abilità e conoscenze, attraverso l'analisi del processo, del prodotto e la riflessione-ricostruzione da parte dell'allievo.
È costituita prevalentemente di attività individuali o collettive eterodirette da parte dell'insegnante.	È costituita essenzialmente da un'attività di gruppo autonomamente condotta dagli studenti, con il supporto e la mediazione dell'insegnante.

Come abbiamo già avuto modo di vedere, l'UDA è un modulo progettato e strutturato dall'insegnante che, per suo tramite, si propone di far conseguire agli allievi conoscenze, abilità e competenze in ordine a quanto progettato, appunto, nel curricolo. Essa può essere molto complessa e articolata, coinvolgere gran parte degli insegnanti del Consiglio di Classe e mettere a fuoco diverse competenze, distribuendosi in un tempo relativamente lungo, oppure può essere più contenuta, coinvolgere alcuni insegnanti, mettere a fuoco soltanto alcune competenze e distribuirsi in un tempo ridotto. Le grandi UDA che coinvolgono molti, o addirittura tutti i docenti, generalmente hanno come focus principale le competenze sociali e civiche che possono accomunare tutta l'équipe docente, attraverso, ad esempio, la realizzazione di

percorsi di educazione ambientale o storico-sociale. Essi possono fornire spunti per le competenze scientifico-tecnologiche, di comunicazione, di indagine sociale, di iniziativa e imprenditorialità e, appunto, per costruire competenze sociali. Richiedono uno sforzo di progettazione e di condivisione abbastanza elevato e quindi, per forza di cose, nel corso dell'anno se ne potranno realizzare non più di una o due.

Le UDA più semplici, invece, possono durare anche soltanto qualche settimana e indagare aspetti specifici del curricolo, permettendo così agli insegnanti di progettarne diverse in autonomia, partendo dalle competenze a cui la propria disciplina contribuisce particolarmente, oppure concordando percorsi comuni con alcuni colleghi. In questo modo, i docenti singoli, o coordinati a piccoli gruppi, possono mettere a punto una serie di UDA che mettano a fuoco diverse competenze nel corso dell'anno e che siano costituite da conoscenze e abilità provenienti dalle proprie discipline, fino a coprire tutta o gran parte della progettazione curricolare prevista.

Dentro un'UDA non c'è soltanto l'azione autonoma degli allievi, che pure ne è il motore principale: possono esserci lezioni frontali da parte dell'insegnante, che fornisce alla classe informazioni per la realizzazione del lavoro, esercitazioni per consolidare le abilità necessarie, lezioni conclusive che si propongono di sistematizzare, portare a modello (a teoria) l'esperienza condotta.

I vantaggi dell'UDA

L'unità di apprendimento mira allo sviluppo di competenze, ma, essendo queste costituite da abilità e conoscenze, serve anche a verificare e valutare il profitto. Il valore aggiunto è che abilità e conoscenze sono contestualizzate, messe al servizio di un problema, agite, e quindi acquistano agli occhi dell'allievo senso e significato e hanno maggiore opportunità di essere ricordate e consolidate.

L'altro grosso vantaggio è che l'insegnante ha l'opportunità non soltanto di valutare se l'allievo ha acquisito le conoscenze e le abilità, ma soprattutto se le sa impiegare, se sa mettersi in relazione con altri per portare a termine un compito, se sa agire con autonomia e responsabilità. Abbiamo inoltre già avuto occasione di richiamare l'attenzione sul fatto che, mentre gli allievi sono impegnati nel compito, l'insegnante ha l'opportunità di osservarli.

L'UDA e il "programma"

L'obiezione che viene fatta alla didattica condotta attraverso unità di apprendimento, e quindi attraverso il lavoro autonomo degli allievi, è che è dispendiosa dal punto di vista del tempo e che non consente quindi di coprire tutto il "programma".

A questa obiezione si può rispondere con una serie di considerazioni. Vediamole.

- Non esistono più i programmi, ma indicazioni nazionali con traguardi di apprendimento che sono distribuiti su archi temporali medio-lunghi (ad esempio,

per il primo ciclo: si parla di traguardi alla fine del quinto anno e del ciclo, con obiettivi scanditi alla fine del terzo, del quinto anno e al termine del ciclo).

- A norma del DPR 275/1999, la responsabilità di costruire il curricolo con riferimento ai traguardi è delle scuole, attraverso l'azione coordinata del Collegio dei Docenti e del Consiglio di Istituto, per la parte di sua competenza, riferita agli indirizzi generali e all'organizzazione. Ciò significa che è compito delle scuole organizzare autonomamente il curricolo in modo che i traguardi siano conseguiti secondo le grandi tappe (fine della scuola dell'infanzia, fine della scuola primaria, fine della scuola secondaria di primo grado, termine dell'obbligo di istruzione, termine della scuola secondaria di secondo grado). A ben guardare, con l'eccezione della scuola dell'infanzia, sono anche le grandi tappe alla fine delle quali viene richiesta la certificazione delle competenze sino ad allora acquisite. I Collegi dei Docenti, tenuto conto delle indicazioni, nella progettazione del curricolo hanno la responsabilità di individuare gli aspetti fondanti, i saperi essenziali, i contenuti irrinunciabili che dovranno sostenere quelle conoscenze fondamentali che andranno a costituire le abilità e le competenze. Non tutto si può imparare e non tutto ha lo stesso peso e lo stesso valore. Molte conoscenze vengono acquisite dagli allievi fuori della scuola; giova, quindi, concentrarsi sull'approfondimento delle conoscenze e delle abilità essenziali e fornire strategie e metodi per imparare, organizzare e dare significato alle conoscenze. Dal punto di vista delle conoscenze, il curricolo va quindi ridotto agli aspetti essenziali per lasciare maggiore spazio alla riflessione, alla contestualizzazione e al sapere agito. È ancora necessario precisare che se si intendono perseguire competenze, il curricolo deve essere organizzato intorno a esse. Ugualmente, ha più senso creare UDA organicamente riferite a un curricolo per competenze. In caso contrario, si rischierebbe di realizzare esperienze episodiche che non fanno riferimento a una progettazione organica e intenzionale. Le UDA sono la realizzazione pratica di un curricolo per competenze. È compito del Collegio e delle sue articolazioni (dipartimenti interdisciplinari, dipartimenti per classi parallele ecc.) individuare nuclei problematici di saperi riferiti a più discipline, che possono diventare oggetto di UDA in cui gli alunni esercitano competenza. I temi della salute e della sicurezza, le questioni ambientali, i grandi temi sociali, ad esempio, possono costituire "nuclei problematici" capaci di catalizzare conoscenze e abilità provenienti da molte discipline e dove le competenze possono essere agite.

- Molte conoscenze sono ricorsive nel percorso scolastico; sono sempre pressappoco le stesse, ma vengono esercitate in procedure e contesti sempre più complessi e articolati. Da un lato si dovrebbe fare lo sforzo di non ripetere nel tempo gli stessi contenuti con le stesse modalità, dall'altro si dovrebbe tenere conto di quanto gli allievi già sanno e non pretendere di partire sempre daccapo, come se non sapessero nulla di ciò che proponiamo. Questi accorgimenti, da soli, permetterebbero di risparmiare molto tempo.

- Il sodalizio e l'accordo tra insegnanti permetterebbero di capitalizzare le attività che gli alunni conducono in contesti diversi: ad esempio, se l'insegnante di scienze chiede di redigere una relazione su un esperimento, dobbiamo considerare che, da un punto di vista linguistico, essa non è nient'altro che un testo espositivo-informativo, che può essere valutato anche dall'insegnante di madrelingua. Gli esempi di questo tipo sono peraltro innumerevoli.
- L'approccio tradizionale, improntato all'acquisizione della conoscenza e tutt'al più alla sua applicazione esercitativa per conseguire abilità, in moltissimi casi crea estraniazione e demotivazione da parte degli allievi, che si limitano a studiare per l'interrogazione e poi dimenticano. Non possiamo dire che in questo modo il nostro tempo sia stato ottimamente investito. È vero che siamo convinti di avere svolto molta parte del "programma", ma una grande quantità dei saperi è stata bellamente messa da parte dagli alunni, che non hanno trasformato i contenuti affrontati in vere e proprie conoscenze capitalizzate.

Ottimizzare la didattica con la contestualizzazione

Crediamo che il migliore investimento di tempo sia scegliere davvero i contenuti e i saperi essenziali, e sforzarci di organizzare la didattica in modo che questi acquisiscano senso e significato per gli allievi e non vengano quindi dimenticati: l'apprendimento attraverso l'esperienza e la soluzione di problemi è senz'altro la strada maestra.

Le competenze non vengono necessariamente perseguite mediante unità di apprendimento. Abbiamo già argomentato come gli insegnanti possano contribuire alla costruzione di competenze mediante l'assegnazione di compiti significativi, la discussione collettiva, l'approccio problematico, la contestualizzazione delle conoscenze, il loro riferimento all'esercizio della cittadinanza. Nello stesso tempo si costruisce competenza avendo cura di organizzare un ambiente di apprendimento improntato alla responsabilità, alla collaborazione, alla condivisione, alla solidarietà e al rispetto reciproco. Tutto ciò, come abbiamo detto altre volte, si persegue con l'utilizzo sapiente e coerente dell'ascolto, della parola e dell'esempio. Queste sono le poche, ma potenti armi di chi educa, che può offrire agli allievi la possibilità di lavorare e discutere insieme, imparando a negoziare i reciproci spazi.

Nella tabella 4.3 vediamo un esempio di UDA "semplice", che può essere condotta anche da uno o due insegnanti in un tempo breve, ma che nei risultati, come vedremo, va a toccare aspetti utili a tutta l'équipe docente. Quando si lavora per competenze, infatti, anche se si parte da specifici aspetti, inevitabilmente si vanno a toccare altre competenze, poiché esse sono un reticolo inestricabile. Abbiamo del resto sostenuto che in realtà esiste *la* competenza e che parlare di competenze diverse è solo un mezzo per affrontarne più facilmente i diversi aspetti.

TABELLA 4.3

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	
Denominazione	**Differenziamoci!**
Compito-prodotto	Produrre un manifesto pubblicitario per la promozione della raccolta differenziata, dopo avere analizzato la struttura e il linguaggio di alcune campagne pubblicitarie.
Competenze chiave e specifiche	Competenze sociali e civiche A partire dall'ambito scolastico, assumere responsabilmente atteggiamenti e ruoli e sviluppare comportamenti di partecipazione attiva e comunitaria. Sviluppare modalità consapevoli di esercizio della convivenza civile, di consapevolezza di sé, rispetto delle diversità, di confronto responsabile e di dialogo; comprendere il significato delle regole per la convivenza sociale e rispettarle. Comunicazione nella madrelingua Leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo. Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi. Riflettere sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento. Spirito di iniziativa e imprenditorialità Effettuare valutazioni rispetto alle informazioni, ai compiti, al proprio lavoro, al contesto; valutare alternative, prendere decisioni. Assumere e portare a termine compiti e iniziative. Pianificare e organizzare il proprio lavoro; realizzare semplici progetti. Trovare soluzioni nuove a problemi di esperienza; adottare strategie di problem solving. Imparare a imparare Acquisire e interpretare l'informazione. Individuare collegamenti e relazioni; trasferire in altri contesti.

Abilità	**Conoscenze**
Competenze sociali e civiche Distinguere, all'interno dei mass media, le varie modalità di informazione, comprendendo le differenze fra carta stampata, canale radiotelevisivo, Internet. Comprendere e spiegare in modo semplice il ruolo potenzialmente condizionante della pubblicità e delle mode e la conseguente necessità di non essere consumatore passivo e inconsapevole. Agire rispettando le attrezzature proprie e altrui, le cose pubbliche, l'ambiente; adottare comportamenti di utilizzo oculato delle risorse naturali ed energetiche. Partecipare all'attività di gruppo confrontandosi con gli altri, valutando le varie soluzioni proposte, assumendo e portando a termine ruoli e compiti; prestare aiuto a compagni e persone in difficoltà.	Caratteristiche dell'informazione nella società contemporanea e mezzi di informazione Elementi generali di comunicazione interpersonale verbale e non verbale

Abilità	Conoscenze
Comunicazione nella madrelingua Utilizzare testi funzionali di vario tipo per affrontare situazioni della vita quotidiana. Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi espositivi, per documentarsi su un argomento specifico o per realizzare scopi pratici. Ricavare informazioni sfruttando le varie parti di un manuale di studio: indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici. Confrontare, su uno stesso argomento, informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative e affidabili. Riformulare in modo sintetico le informazioni selezionate e riorganizzarle in modo personale. Scrivere testi di forma diversa sulla base di modelli sperimentati, adeguandoli a: situazione, argomento, scopo, destinatario, e selezionando il registro più adeguato. Scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici. Comprendere e usare in modo appropriato i termini specialistici di base afferenti alle diverse discipline e anche ad ambiti di interesse personale.	Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali Principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo Strutture essenziali dei testi narrativi, espositivi, argomentativi Varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti diversi Elementi strutturali di un testo scritto coerente e coeso Uso dei dizionari Modalità tecniche delle diverse forme di produzione scritta: riassunto, lettera, relazioni ecc. Fasi della produzione scritta: pianificazione, stesura, revisione
Spirito di iniziativa e imprenditorialità Assumere e completare iniziative nella vita personale e nel lavoro, valutando aspetti positivi e negativi di scelte diverse e le possibili conseguenze. Pianificare azioni nell'ambito personale e del lavoro, individuando le priorità, giustificando le scelte e valutando gli esiti, reperendo anche possibili correttivi a quelli non soddisfacenti. Descrivere le modalità con cui si sono operate le scelte. Utilizzare strumenti di supporto alle decisioni. Discutere e argomentare in gruppo i criteri e le motivazioni delle scelte, mettendo in luce fatti, rischi, opportunità e ascoltando le motivazioni altrui. Pianificare l'esecuzione di un compito legato all'esperienza e a contesti noti, descrivendo le fasi, distribuendole nel tempo, individuando le risorse materiali e di lavoro necessarie e indicando quelle mancanti. Attuare le soluzioni e valutare i risultati.	Fasi del problem solving Le fasi di una procedura Strumenti di progettazione: disegno tecnico; planning; semplici bilanci Diagrammi di flusso Modalità di decisione riflessiva Strategie di argomentazione e di comunicazione assertiva
Imparare a imparare Ricavare da fonti diverse (scritte, Internet ecc.) informazioni utili per i propri scopi (per la preparazione di una semplice esposizione o per scopo di studio). Utilizzare indici, schedari, dizionari, motori di ricerca, testimonianze e reperti. Confrontare le informazioni provenienti da fonti diverse; selezionarle in base all'utilità a seconda del proprio scopo. Collegare nuove informazioni ad altre già possedute. Correlare conoscenze di diverse aree costruendo semplici collegamenti e quadri di sintesi. Contestualizzare le informazioni provenienti da diverse fonti e aree disciplinari alla propria esperienza; utilizzare le informazioni nella pratica quotidiana e nella soluzione di semplici problemi di esperienza o relativi allo studio.	Metodologie e strumenti di ricerca dell'informazione: bibliografie, schedari, dizionari, indici, motori di ricerca, testimonianze, reperti Metodologie e strumenti di organizzazione delle informazioni: sintesi, scalette, grafici, tabelle, diagrammi, mappe concettuali

Utenti destinatari	Alunni della classe seconda della scuola secondaria di primo grado
Prerequisiti	Saper utilizzare il programma Word per costruire un testo, inserire immagini, salvare file. Conoscere le modalità di differenziazione dei rifiuti urbani.

Fase di applicazione	Secondo quadrimestre (mesi di gennaio-febbraio)
Tempi	15 ore di lingua italiana 5 ore di informatica 2 ore di arte e immagine
Esperienze attivate	Analisi di messaggi pubblicitari Discussioni collettive
Metodologia	Lezione Discussione Lavoro di gruppo Problem solving
Risorse umane interne/esterne	Insegnanti della classe Personale non docente Alunni
Strumenti	TV e videoregistratore; giornali e riviste; PC e software per la costruzione di testi, stampanti, fotocopiatore, videoproiettore, scanner
Valutazione	Valutazione del processo: osservazione degli alunni durante il lavoro mediante griglie di osservazione Valutazione del prodotto: accuratezza, precisione, efficacia comunicativa, estetica del manifesto Riflessione-ricostruzione attraverso una relazione scritta e orale: descrizione della procedura attuata, delle scelte operate e giustificazione delle stesse; autovalutazione Il prodotto e la relazione verranno valutati dall'insegnante di lingua italiana e avranno lo stesso peso di una verifica: il prodotto verrà inoltre valutato dall'insegnante di arte e immagine sotto l'aspetto estetico e dall'insegnante di informatica per l'aspetto dell'utilizzo efficace del software; per entrambi il lavoro avrà lo stesso peso di una esercitazione pratica. Il lavoro nel suo complesso verrà valutato dal Consiglio di Classe nella sua interezza per gli aspetti sociali, della collaborazione, dell'interazione positiva e dell'utilizzo delle conoscenze per produrre messaggi di contenuto civico e sociale, nonché per le abilità progettuali e realizzative. Le abilità e le conoscenze previste dall'UDA verranno verificate, oltre che mediante il prodotto finale, attraverso colloqui, prove strutturate ed esercitazioni pratiche.

La consegna agli studenti

Per "consegna" si intende il documento che l'équipe dei docenti/formatori presenta agli studenti, sulla cui base essi si attivano e realizzano il prodotto, nei tempi e nei modi definiti, tenendo anche presenti i criteri di valutazione (tabella 4.4).

Il linguaggio deve essere accessibile, comprensibile, semplice e concreto.

TABELLA 4.4

CONSEGNA AGLI STUDENTI
Titolo UDA Differenziamoci!
Che cosa si chiede di fare Dovrete produrre un manifesto pubblicitario per incoraggiare la raccolta differenziata.
In che modo (singoli, gruppi ecc.) Sarete organizzati in gruppi di lavoro composti da quattro persone. Ognuno di voi avrà un compito preciso all'interno del gruppo: il coordinatore, il verbalizzante (che scrive quanto viene deciso), il custode del tempo (che controlla che il tempo venga rispettato), l'osservatore che aiuta il coordinatore e richiama all'attenzione se si va fuori tema.
Quali prodotti Un manifesto contenente delle immagini e uno slogan
Che senso ha (a che cosa serve, per quali apprendimenti) Il prodotto servirà a farvi capire come funziona un messaggio pubblicitario. Infatti, esaminerete altri manifesti pubblicitari pubblicati dai giornali e sketch trasmessi alla TV per vedere come vengono usate le parole e le immagini allo scopo di convincere il pubblico. Proverete a usare parole della lingua italiana al fine di attirare l'attenzione su un preciso messaggio (le cosiddette "figure retoriche"), proprio come avete visto fare nei messaggi pubblicitari dei giornali e della TV. Il lavoro, inoltre, ha lo scopo di produrre un messaggio per spingere la cittadinanza a un comportamento civico corretto (come la raccolta differenziata) e a fare riflettere voi stessi sulla sua importanza. Il lavoro di gruppo, infine, servirà a migliorare la vostra capacità di lavorare e collaborare con altri, confrontando idee e proposte diverse e arrivando a una decisione comune.
Tempi Il lavoro verrà realizzato durante le ore di italiano nel mese di gennaio e nella prima metà di febbraio. Verranno inoltre impiegate alcune ore di arte e immagine e di informatica.
Risorse (strumenti, consulenze, opportunità ecc.) Useremo la TV e il videoregistratore per esaminare sketch pubblicitari televisivi; giornali e riviste per la pubblicità stampata; il PC per la costruzione del manifesto e il videoproiettore per confrontare i diversi prodotti dei gruppi.
Criteri di valutazione Verrà osservato il vostro modo di lavorare: la collaborazione, il rispetto del tempo, la precisione e l'impegno, la capacità di portare a termine un compito in modo accurato. Il manifesto verrà valutato per l'accuratezza, la correttezza linguistica, l'estetica (se si presenta bene, se è bello), per la capacità di convincere (efficacia comunicativa). Inoltre ognuno di voi dovrà scrivere una relazione che racconti il lavoro fatto, come avete proceduto, le scelte compiute e il perché e una vostra valutazione del lavoro. Anche la relazione verrà valutata per l'accuratezza linguistica, la completezza, la giustificazione delle scelte.
Peso della UDA Il manifesto e la relazione verranno valutati dagli insegnanti di lingua italiana, di informatica e di arte e immagine e avranno lo stesso peso di una interrogazione. Il Consiglio di Classe, inoltre, valuterà l'intero lavoro per esprimere valutazioni sull'impegno, la capacità di lavorare insieme, la responsabilità e la condotta.

Il piano di lavoro dell'UDA

UNITÀ DI APPRENDIMENTO
Differenziamoci!

Coordinatore
Insegnante di lingua italiana

Collaboratori
Insegnante di informatica; insegnante di arte e immagine

Fasi di lavoro (tabella 4.5)

TABELLA 4.5

Fase	Attività	Strumenti	Esiti	Tempi	Valutazione
1	Presentazione del compito Organizzazione dei gruppi Ruoli e compiti Brain storming iniziale (italiano)	Consegna agli studenti	Prime ipotesi di pianificazione	2 ore	Andamento del brain storming mediante osservazione
2	Analisi di sketch e manifesti pubblicitari Discussione su testi e immagini (italiano)	TV, video, giornali, riviste	Riflessioni sull'uso delle immagini e sul lessico Rilevazione delle figure retoriche	3 ore	Andamento delle discussioni; rilevazione dei termini
3	Esercitazioni in gruppo sull'utilizzo a scopo pubblicitario delle figure retoriche (italiano)	Dizionario, grammatiche	Produzione di testi	2 ore	Valutazione dei testi e dell'uso dei termini in modo pertinente ed efficace
4	Ideazione e realizzazione del manifesto (italiano e informatica)	PC, software Word, scanner	Bozze del manifesto	7 ore	Valutazione del processo; valutazione del prodotto
5	Confronto collettivo dei diversi manifesti dal punto di vista estetico e comunicativo (arte e immagine)	PC, videoproiettore	Proposte correttive	2 ore	Esiti della discussione
6	Messa a punto definitiva e discussione finale (informatica e italiano)	PC, stampante	Prodotto finale	2 ore	Valutazione del prodotto finale
7	Presentazione del manifesto al pubblico	PowerPoint, cartelloni	Presentazione pubblica	2 ore	Valutazione della comunicazione in pubblico
8	Relazione individuale (italiano)			2 ore	Valutazione del testo, della coerenza e coesione della ricostruzione, delle giustificazioni delle scelte

Diagramma di Gantt

Il diagramma di Gantt è costituito da un asse orizzontale (che indica l'arco di tempo occupato dal progetto) e da un asse verticale (che rappresenta le attività costitutive del progetto).

Le barre orizzontali di lunghezza variabile rappresentano le sequenze e la durata di ogni fase del progetto. Nel caso di attività che si svolgano in parallelo, le barre si sovrappongono.

Questo diagramma permette la rappresentazione grafica di un calendario di attività ed è utile per pianificare e coordinare le varie fasi progettuali (tabella 4.6).

TABELLA 4.6

	Tempi: gennaio-febbraio				
Fasi	10-15 gennaio	17-22 gennaio	24-29 gennaio	1-5 febbraio	7-15 febbraio
1	x				
2	x				
3		x			
4		x	x		
5				x	
6				x	
7					x
8					x

L'unità di apprendimento che abbiamo esemplificato, sostanzialmente, verte intorno a competenze comunicative relative al testo pubblicitario. Costruisce conoscenze e abilità linguistiche intorno al testo specifico, alle figure retoriche, alla combinazione di testi e immagini.

Le competenze comunicative applicate allo specifico testo pubblicitario, però, si intersecano con le competenze sociali e civiche relative all'analisi critica dei messaggi massmediali e dell'utilizzo della comunicazione a scopi civici e sociali (il comportamento corretto sulla raccolta differenziata). Le competenze sociali e civiche sono coinvolte, oltre che nella riflessione sul comportamento relativo ai rifiuti, nel processo del lavoro di gruppo. Le competenze digitali sono sfruttate nell'utilizzo efficace del mezzo tecnologico per la costruzione del messaggio e così pure le competenze di consapevolezza ed espressione culturale, relativamente alla valenza artistica del messaggio. La progettazione e realizzazione del prodotto, inoltre, mobilita competenze di "Imparare a imparare" (reperimento e scelta di informazioni) e di "Spirito di iniziativa e intraprendenza".

Un'UDA articolata

Un'unità di apprendimento più complessa, di cui quella appena esposta potrebbe diventare una parte, si incentrerebbe sull'intero percorso di analisi della raccolta

differenziata: esame del problema; reperimento di informazioni scientifiche intorno ai materiali, al loro processo di lavorazione, produzione, smaltimento; impatto sull'ambiente dei rifiuti non differenziati e non riciclati; studio dei mezzi di conferimento, differenziazione, stoccaggio dei rifiuti; ricerca sullo stato della produzione di rifiuti e sulla raccolta differenziata nel proprio Comune; ricerca sulle abitudini delle famiglie intorno alla produzione e allo smaltimento dei rifiuti; analisi di strategie per produrre meno rifiuti e quindi per un consumo consapevole, nonché per un uso più oculato delle risorse naturali ed energetiche; produzione di una guida per il consumo consapevole al fine di produrre meno rifiuti e per la raccolta differenziata; costruzione di manufatti e oggetti con materiale di recupero; mostra finale del lavoro, con presentazione alla cittadinanza dell'intero lavoro e dei prodotti (uno dei quali potrebbe essere il famoso manifesto).

Un'unità di questo tipo coinvolgerebbe quasi tutto il Consiglio di Classe, potrebbe prevedere visite ai centri di conferimento e smaltimento, interviste a esperti, ricerche documentali ecc. Necessariamente impiegherebbe un tempo più elevato, ma, come si vede, potrebbe interessare quasi tutte le discipline relativamente alle quali costruirebbe numerose conoscenze e abilità; coinvolgerebbe molte competenze: comunicazione nella madrelingua, competenze in matematica, scienza e tecnologia, imparare a imparare, competenza digitale, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità.

La rilevanza pubblica dell'UDA

È molto importante che al prodotto di un'unità di apprendimento sia data una certa rilevanza pubblica, attraverso la sua presentazione alla scuola, ai genitori e, nel caso, all'intera cittadinanza. La rilevanza pubblica conferisce agli occhi degli studenti ulteriore valore al loro lavoro, aumentandone la motivazione in relazione a successivi impegni. Inoltre il fatto di effettuare una pubblica comunicazione costituisce esso stesso un compito significativo, attraverso il quale gli alunni devono sperimentare capacità di comunicare in pubblico con attenzione a destinatari diversi, osservando un registro adeguato e sforzandosi di instaurare una comunicazione efficace.

Numerosi esempi di unità di apprendimento che prendono come ambito di esperienza temi di salute e benessere sono reperibili al seguente indirizzo: http://www.piazzadellecompetenze.net/index.php?title=Formare_persone_e_cittadini_autonomi_responsabili_resilienti.