

## GLOSSARIO

### 1) CAPACITA'

Per capacità si intendono le potenzialità della persona a fare, pensare ed agire. Il fine istituzionale della scuola prevede che le capacità personali degli alunni (capacità intellettuali, emotive, espressive, estetiche, operative, sociali, morali, spirituali, religiose,...) diventino competenze personali di ciascuno, grazie ad opportune mediazioni didattiche che utilizzano in funzione educativa le conoscenze e le abilità elencate nel curriculum verticale.

### 2) CONOSCENZE

Le conoscenze rappresentano il sapere che costituisce il patrimonio di una cultura; sono un insieme di informazioni, nozioni, dati, principi, regole di comportamento, teorie, concetti codificati e conservati perché ritenuti degni di essere trasmessi alle nuove generazioni. Costituiscono unitamente alle abilità gli obiettivi specifici di apprendimento.

### 3) ABILITA'

Le abilità rappresentano il saper fare che una cultura reputa importante trasmettere alle nuove generazioni, per realizzare opere o conseguire scopi. E' abile colui che non solo produce qualcosa o risolve problemi, ma pure conosce le ragioni di questo fare, sa cioè perché, operando in un certo modo e rispettando determinate procedure, si ottengono determinati risultati. Costituiscono con le conoscenze gli obiettivi specifici di apprendimento che i docenti trasformano in obiettivi formativi completi dei relativi standard di prestazione.

### 4) COMPETENZE

La competenza è l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere ad un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti.

Accertare e certificare la competenza di una persona richiede strumenti caratterizzati da accuratezza e attendibilità che, a differenza di quelli utilizzati per valutare soltanto la padronanza delle conoscenze e delle abilità, eccedono, senza escluderle, le consuete modalità valutative scolastiche disciplinari (test, prove oggettive, interrogazioni, saggi brevi, ecc...), ma richiedono anche osservazioni sistematiche prolungate nel tempo, valutazioni collegiali dei docenti che coinvolgano anche attori esterni alla scuola a partire dalla famiglia, autovalutazioni dell'allievo, diarie, storie fotografiche e filmati, esperti esterni ecc...

La certificazione delle competenze scaturisce dalla somma qualitativa e quantitativa delle rilevazioni e degli accertamenti effettuati nel percorso scolastico, coinvolge nella maniera professionalmente più alta i docenti, perché si assumono la responsabilità di certificarle a livello iniziale, intermedio ed esperto.

Per competenza dunque si intende la capacità di assumere decisioni e di saper agire e reagire in modo soddisfacente in situazioni contestualizzate e specifiche prevedibili o meno (affrontare la realtà attraverso un comportamento caratterizzato dal sapere, dal fare e dall'essere). La competenza è osservabile (e dunque verificabile) soltanto in situazione. L'insegnamento per competenze mette fortemente in crisi l'organizzazione del sapere secondo modalità prevalentemente trasmissive.

Secondo una prospettiva trasversale e multidisciplinare tre aree di sviluppo della competenza sono particolarmente rilevanti:

- area relazionale (comunicare, interagire, lavorare in gruppo, confrontarsi nei contesti multiculturali odierni);
- area decisionale (valutare, decidere, scegliere);
- area diagnostica (analizzare, controllare più variabili, reperire e trattare informazioni, valutare una situazione in corso d'opera).

Nella certificazione delle competenze a fine esami di scuola media sono organizzate per assi (linguistico, matematico, tecnico-scientifico, storico-sociale).

#### 5) OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

Gli OSA indicano le conoscenze (il sapere) e le abilità (il fare) che la scuola utilizza per progettare e organizzare autonomamente il curricolo di istituto ed i curricoli di classe finalizzati a trasformare le capacità di ciascun alunno in competenze.

#### 6) OBIETTIVI FORMATIVI E STANDARD DI APPRENDIMENTO

Gli OF vanno a comporre il curricolo di classe. Si tratta di OSA che il docente contestualizza in una scuola, in un gruppo concreto di alunni e modella didatticamente affinché siano significativi per gli allievi e da essi appresi in un tempo dato e programmato.

Gli OF sono completati dai docenti con la definizione degli standard di apprendimento, al di sotto dei quali si considerano non appresi in maniera soddisfacente. Per verificare i livelli degli standard di apprendimento degli allievi, i docenti utilizzano prove di valutazione oggettive e misurabili che permettono, progressivamente, di esprimere la valutazione sistematica degli apprendimenti riferiti alle conoscenze e alle abilità. Di tale valutazione si fa carico anche l'Invalsi, all'interno del sistema nazionale di valutazione.

#### 7) UNITA' DI APPRENDIMENTO

Dopo aver identificato l'apprendimento unitario da promuovere (ad es. un campo unitario e significativo di esperienze e di possibile competenza, problemi da risolvere, compiti da eseguire o progetti da realizzare, ecc...), l'UA precisa gli obiettivi formativi coinvolti (completi dei relativi standard di apprendimento), gli itinerari educativi e didattici ritenuti necessari per raggiungerli e i compiti unitari in situazione che, osservati e analizzati, possono alla fine documentare il perseguimento degli obiettivi formativi posti.

L'UA sottende il principio che l'unico insegnamento efficace è quello che si trasforma in apprendimento degli allievi, e che ogni apprendimento significativo non è mai parziale o segmentato, ma sempre unitario, nel senso che sollecita tutte le dimensioni della persona e coinvolge più prospettive disciplinari.

L'unità di apprendimento si fonda su un intero di apprendimento articolabile al suo interno: l'intero va prospettato come compito identico per tutti; ciò che può essere personalizzato è l'acquisizione delle conoscenze, delle abilità e dei comportamenti utili alla concretizzazione dell'intero. Tenuto conto delle capacità attualmente disponibili di un certo alunno, delle sue motivazioni, bisogni, interessi, ecc., si può pensare di curare la scelta delle conoscenze e delle abilità, e relative delle attività, ai bisogni formativi diversificati di questo alunno, mantenendo ferma l'unità del compito di apprendimento. Così, per alcuni si dovrà scegliere di insistere su abilità considerate motivanti e strategiche; per altri di ridurre il carico di conoscenze e abilità non strettamente necessarie; per altri ancora di arricchire la composizione dell'intero di apprendimento, ecc. La personalizzazione degli apprendimenti non si realizza, come per l'individualizzazione, adattando i contenuti disciplinari alla "capienza" dell'alunno, ma articolando l'intero di apprendimento in obiettivi adeguati ai reali bisogni formativi di ciascuno.

Il processo costitutivo delle UA è distinto in tre fasi:

- pre-attiva o ideativa,
- attiva o di sviluppo,
- post-attiva o di controllo e documentazione;

Si tratta di un processo caratterizzato dalla circolarità delle funzioni: ideazione, attuazione e controllo sono le funzioni proprie di ogni azione razionale che coesistono, più che succedersi, all'interno dell'agire intenzionale.

Fase preattiva. Il punto di avvio di un'UA è costituito naturalmente da momento di ideazione, necessario per focalizzare l'intenzione formativa e didattica. Per illustrarne il senso è certamente utile un confronto con l'analoga fase delle UD. Dato che queste ultime sono, essenzialmente, uno strumento di programmazione e controllo del lavoro didattico, la fase di progettazione assume una sorta di primato ideale e reale. L'idea che presiede questa fase è quella di lasciare il meno possibile al caso e all'improvvisazione. Nel caso delle UA il problema è diverso: si tratta di propiziare, assecondare e favorire l'apprendimento dei singoli e dei gruppi. Ciò che conta è soprattutto la capacità di comprensione e adattamento alle situazioni reali che di volta in volta si determinano. Certo, anche l'UA necessita di momento iniziale di progettazione per innescare l'attività, così come un motorino di avviamento innesca l'accensione del motore; ma, una volta avviata, l'attività didattica deve essere capace di governo interno ed in situazione. E' evidente perciò che nel concetto di UA è implicito il

ridurre la programmazione iniziale a pochi elementi essenziali; si tratta di una programmazione "a maglie larghe".

Fase attiva. Fissato l'apprendimento unitario e pochi altri elementi essenziali, la parola passa alla fase di sviluppo o di mediazione didattica. La sua funzione è quella di aiutare gli alunni a concretizzare l'intero di apprendimento, ciascuno a proprio modo, lavorando di fatto sulle conoscenze e le abilità necessarie. Anche qui può essere utile un confronto differenziante. Nel caso delle UD la programmazione risulta prescrittiva rispetto ad un'azione didattica tendenzialmente esecutiva: l'ideale sarebbe che la fase attuativa fosse la copia esatta di quanto programmato. La programmazione si configura come una specie di spartito didattico, che lascia poco spazio all'intuizione, alla libertà ed all'improvvisazione. Nel caso delle UA il rapporto si prospetta in modo diverso: qui la fase ideativa si articola e prosegue nella fase evolutiva o di sviluppo. Non c'è discontinuità e non c'è subordinazione, così come non si dà questo rapporto tra la germinazione di un seme e il suo sviluppo. Si realizza piuttosto un rapporto di interazione circolare: l'UA programmata a bassa risoluzione orienta l'azione didattica, recepisce i ritorni di questa stessa azione (feedback), secondo una logica di interdipendenza e si arricchisce e precisa strada facendo.

Fase postattiva. E' questo il momento dell'accertamento e della documentazione degli esiti del processo di apprendimento. Nel caso delle UA, non è previsto soltanto l'accertamento del livello delle conoscenze e delle abilità acquisite, ma anche l'accertamento relativo all'intero di apprendimento, e cioè se e quanto le conoscenze e abilità abbiano maturato le competenze. Si dovrà naturalmente trovare il modo per evitare ogni eccesso in fase di verifica e valutazione, unificando i due aspetti o privilegiando, a secondo dei casi, l'uno o l'altro aspetto. All'accertamento fa seguito la documentazione mediante il fascicolo didattico dell'alunno e il giornale dell'insegnante. Progettare un'UA non significa programmare meticolosamente l'attività di insegnamento: si tratta piuttosto di esplicitare quegli elementi strutturali e quei contenuti essenziali, senza i quali l'UA non potrebbe né essere avviata, né conservare unità e identità. In fase di avvio, le UA non potranno che essere uno schema con pochi contenuti che si andrà riempiendo e completando strada facendo; una programmazione così concepita tende ad assumere i caratteri di un diario di bordo.

La struttura dell'UA risulta essere la seguente.

I) Dati identificativi. Questa parte è una semplice carta di identità dell'UA, i cui possibili contenuti sono: il titolo, l'anno scolastico, i destinatari, la durata.

II) Articolazione dell'apprendimento. Progettare un'UA significa, in primo luogo, individuare un compito di apprendimento unitario, ma articolabile al suo interno, su cui la didattica dovrà esercitare le proprie funzioni di mediazione. Per la progettazione di questo intero di apprendimento, due sono le strade: la via discendente che, partendo dal Profilo finale dello studente e dagli Obiettivi specifici (abilità e contenuti) estrapolati dalle Indicazioni nazionali, giunga ad incontrare i bisogni e la storia di un certo gruppo di alunni; oppure la via ascendente che partendo dai bisogni e dalle storie degli alunni giunga a raccordarsi con gli Obiettivi specifici e con il Profilo educativo finale. Queste due modalità in realtà sono complementari, per cui nella pratica si dovrà continuamente fare la spola dall'una all'altra via. Una volta individuato questo riferimento unitario dell'UA, si procede ad articolarlo: sia nel senso di esplorare le conoscenze e abilità chiamate in gioco dall'apprendimento unitario, da trasformare in obiettivi formativi; sia nel senso di personalizzare questi obiettivi formativi commisurandoli ai bisogni formativi degli alunni. Pertanto, i contenuti essenziali di questa parte sono: l'apprendimento unitario; il riferimento al Profilo e agli OSA; gli obiettivi formativi integrati e personalizzati, con relativi standard di apprendimento di disciplina.

III) Pianificazione della mediazione didattica. E' il momento in cui l'equipe o il singolo docente, considerato l'apprendimento unitario, considerate le conoscenze e le abilità necessarie alla sua concretizzazione, decidono per una o più opzioni metodologiche di fondo che guideranno e orienteranno tutta la mediazione didattica. Gli obiettivi formativi che rappresentano mediatori didattici di contenuto, tempo, modo e organizzazione, diventano gli strumenti che gli insegnanti usano per promuovere e infine certificare le competenze. Come propiziare questa transizione varia a seconda delle teorie e pratiche didattiche a cui ci si riferisce nell'attività professionale. Un conto, per esempio, è praticare la didattica per progetti, un altro seguire quella per contenuti; un conto ispirarsi a metodologie narrative e per sfondo integratore. Sarà poi l'opzione per una metodologia didattica o l'altra che deciderà i contenuti, le attività, le modalità organizzative, i tempi, ecc. Per questo la configurazione di questa parte dell'UA può variare in funzione della metodologia scelta. Il tipo di UA che va progettata è a centratura multi-pluri-interdisciplinare. Quale che sia la configurazione, i contenuti essenziali di questa

parte sono: il metodo, le attività, i contenuti, le soluzioni organizzative.

IV) Controllo e documentazione degli apprendimenti. E' il momento in cui l'équipe o i singoli docenti decidono quali tra le conoscenze e le abilità chiamate in causa, in quanto basilari per la concretizzazione dell'intero di apprendimento e/o in quanto particolarmente adatti e significativi per i singoli alunni o gruppi, devono essere oggetto di una specifica verifica. Ma è questo anche il momento in cui si ipotizza la modalità per accertare e valutare la competenza maturata e ci si accorda sulle modalità per documentarla. Insomma, la funzione di questa parte è quella di esplicitare i diversi elementi necessari al controllo e alla documentazione degli apprendimenti. I contenuti essenziali di questa parte sono perciò: gli accordi circa le modalità di accertamento e documentazione, il compito unitario o prova di competenza in situazione, gli standard di prestazione relativi agli obiettivi formativi e relative prove.

#### 8) COMPITO DI REALTA'

Attività educativa e didattica proposta dall'insegnante all'alunno che prevede l'affrontare un problema dotato di senso e che coinvolge tutte le dimensioni della persona: cognitiva, emotiva e sociale. I compiti di realtà si identificano nella richiesta rivolta allo studente di risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica.

#### 9) CURRICOLO

Il curriculum di classe è l'insieme delle Unità di apprendimento concretamente realizzate nell'anno scolastico e rappresenta il progetto educativo realizzato dall'équipe pedagogica e dal consiglio di classe, in cooperazione con le famiglie e gli stessi alunni, per l'educazione di ciascuno. Il curriculum è impostato nelle sue linee generali all'inizio dell'anno scolastico, tenendo conto anche di tutti gli apprendimenti non formali e informali acquisiti dagli alunni, ma si definisce riflessivamente e compiutamente solo durante e al termine delle attività realizzate. Ha come punto di riferimento le competenze espresse nel Profilo finale dello studente alla fine del primo ciclo che vengono promosse a partire dalle capacità di quegli alunni, in quel determinato contesto modellando in obiettivi formativi gli OSA indicati nel curriculum verticale di istituto.