

ARTICOLI

Strumenti per la costruzione del curricolo: progettare per «unità di competenza» nelle scuole del primo ciclo

Davide Capperucci

Abstract

This paper addresses some epistemological and methodological issues related to competence curriculum design in schools. To support teachers' competence design is proposed a model for «competence units», experienced in research-training projects conducted with samples of primary school teachers and students of the Degree Course in Primary Education of the University of Florence. The results of such research are presented in this paper.

Keywords

curriculum, competence, school, primary education

1. *Introduzione*

La qualità dell'offerta formativa e della didattica scolastica vedono nella progettazione curricolare uno degli strumenti più efficaci per organizzare l'insegnamento e monitorare i risultati di apprendimento. Per fare questo è necessario che gli insegnanti dispongano di competenze progettuali in grado di guidare l'azione didattica e la riflessione su di essa.

Il presente contributo, dopo aver delineato un possibile profilo delle competenze progettuali dell'insegnante, alla luce della letteratura internazionale sul tema, affronta alcuni aspetti epistemologici e metodologici legati alla progettazione del curricolo per competenze nella scuola del primo ciclo d'istruzione. Al fine di supportare lo sviluppo delle competenze progettuali degli insegnanti viene presentato un modello progettuale per «unità di competenza», sperimentato in tre progetti di ricerca-formazione realizzati con campioni di docenti in servizio e con studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze. Il modello progettuale presentato in questa sede è stato pensato allo scopo di guidare l'azione degli insegnanti, orientare le loro scelte didattiche a partire dai bisogni formativi degli alunni e realizzare interventi educativi nella prospettiva delle competenze.

2. *Le competenze progettuali dell'insegnante*

Nel corso degli ultimi decenni sia le politiche europee che quelle nazionali hanno dedicato un'attenzione crescente alle questioni curricolari, individuando nelle competenze progettuali un aspetto centrale della professionalità docente,

da applicare in tutte quelle situazioni in cui sono previste attività di *instructional design*¹. Qualsiasi intervento didattico, infatti, ancor prima di essere realizzato richiede di essere pensato, *pre-visto* e pianificato accuratamente, passando in rassegna le molteplici variabili (contestuali, culturali, educative, metodologiche, organizzative, relazionali, ecc.) che accompagnano i processi di insegnamento-apprendimento e l'interazione educativa docente-alunno².

Il miglioramento della qualità degli apprendimenti degli alunni, a cui l'Unione Europea ha puntato prima con la Strategia di Lisbona 2000³ e in tempi più recenti con la Strategia Europa 2020⁴, può essere perseguito soprattutto investendo sul miglioramento della qualificazione professionale degli insegnanti⁵. Lo sviluppo iniziale e la revisione *in itinere* delle competenze professionali degli insegnanti, infatti, sono priorità che l'OECD⁶, l'Unesco⁷, la Commissione Europea⁸ e altri organismi di ricerca⁹ hanno ben esplicitato e

¹ A. CALVANI, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Roma, Carocci, 2011.

² N. PAPARELLA (a cura di), *Il progetto educativo*, Voll. 1,2,3, Roma, Armando, 2009.

³ COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Consiglio Europeo di Lisbona. Conclusioni della Presidenza*, 23-24 marzo 2000.

⁴ COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Europa 2020*, http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm, ultima consultazione 30 settembre 2015. Da questo documento sono derivate le politiche per l'istruzione e la formazione dell'ultimo decennio contenute in: Commissione delle Comunità Europee, *Education and Training 2020. Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione*, 12 maggio 2009.

⁵ Rispetto al ruolo strategico che gli insegnanti ricoprono all'interno della società di oggi essi sono riconosciuti, in sede del Consiglio Europeo di Lisbona, come «gli attori chiave di tutte le strategie intese a stimolare lo sviluppo della società dell'economia basata sulla conoscenza». COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Commission Staff working paper Progress towards the Lisbon objectives in education and training*, Report based on indicators and benchmarks, Report 962, 16 May 2006.

⁶ OECD, *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris, OECD Publishing, 2005; ID., *Teaching practices and pedagogical innovation: evidence from TALIS*, Paris, OECD Publishing, 2012; ID., *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*, Paris, OECD Publishing, 2013a; ID., *Teacher for the 21st century. Using evaluation to improve teaching*, Paris, OCSE publishing, 2013b.

⁷ UNESCO, *Unesco strategy on teachers (2012-2015)*, 2012; ID., *Teachers and educational quality: Monitoring Global Needs for 2015*, 2015.

⁸ COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *La professione docente in Europa. Rapporto I. Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale. Istruzione secondaria inferiore generale*, Eurydice, Bruxelles, (2000b); ID., *Questioni chiave dell'istruzione in Europa. La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide. Rapporto I Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale*, 2002; ID., *Common European principles for teacher competences and qualifications*, 2005; ID., *Literature review. Teachers' core competences: requirements and development*, 2011.

⁹ Tra gli studi che, a livello internazionale, si sono occupati di competenze professionali dell'insegnante sono stati qui considerati: Rand Education-Value Added Modeling 101; MET Project, NBPTS, TDA. Si vedano: RAND EDUCATION, <http://www.rand.org/education/projects/measuring-teacher-effectiveness/value-added-modeling.html>; MET PROJECT, *Ensuring fair and reliable measures of effective teaching*, [144](http://www.metproject.org/downloads/MET-</p>
</div>
<div data-bbox=)

individuato come necessarie, non solo ai fini dell'elevamento della qualità dei sistemi d'istruzione dei vari Paesi, ma anche per incrementare la competitività dell'Europa. Ciò detto, è opportuno precisare che, in un contesto mondiale fortemente globalizzato, come quello di oggi, concetti quali «competitività» e «sviluppo» non possono essere interpretati solo attraverso indicatori economico-finanziari, ma devono essere letti anche con l'obiettivo di incrementare i livelli di coesione sociale attraverso una crescita intelligente, sostenibile e solidale¹⁰. Per questo motivo, la qualità dell'insegnamento e della professionalità docente sono ormai riconosciuti come fattori strategici sia delle politiche per l'istruzione che delle politiche per la crescita sociale, e all'interno del ventaglio delle competenze che un insegnante deve padroneggiare quelle progettuali ricoprono un ruolo fondamentale per orientare la didattica in modo intenzionale, sistematico e riflessivo.

La progettazione scolastica richiede al docente la mobilitazione di risorse intellettuali, operative, relazionali e tecnico-professionali finalizzate a tradurre in interventi formativi una specifica visione del mondo e dell'uomo. Essa implica sempre il riferimento ad una meta, per questo non può essere considerata una semplice tecnica, trasferibile a seconda dei contesti, ma richiede di essere adattata a specifiche situazioni di apprendimento, verificando in che misura può migliorare la realtà esistente¹¹. Progettare vuol dire, innanzitutto, partire dall'analisi dell'esistente per proiettarsi verso il futuro, verso l'individuazione di concreti percorsi di trasformazione della realtà nella prospettiva del miglioramento continuo¹². Per questa natura composita e multidimensionale della competenza progettuale alcuni autori, come Nikolaeva¹³, la definiscono una competenza «ibrida», che deve essere costantemente adattata e *ri-pensata* in base ai soggetti e alle azioni formative cui si riferisce.

Ensuring Fair and Reliable Measures Practitioner Brief.pdf, 2013; NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards), *What Teachers Should Know and Be Able to Do*. http://www.nbpts.org/sites/default/files/what_teachers_should_know.pdf, 2016; TRAINING AND DEVELOPMENT AGENCY FOR SCHOOLS (TDA), *Professional Standards for Teachers: Core*, London, 2007a; ID., *Professional Standards for Teachers. Advanced Skills Teacher*, London, 2007b, <http://www.tda.gov.uk/teacher/developing-career/professional-standards-guidance.aspx>, ultima consultazione dei siti citati 25 maggio 2016.

¹⁰ COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, Improving the Quality of Teacher Education*, 2007, http://www.cde-pc.it/documenti/20070803COM_2007_392.pdf, ultima consultazione 30 settembre 2015.

¹¹ F. CAMBI, *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Napoli, Loffredo, 2008.

¹² C.M. REIGELUTH (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*, London, Routledge, 2013; W.J. ROTHWELL, H.C. KAZANAS, *Mastering the instructional design process: A systematic approach*, John Wiley & Sons, 2011.

¹³ S. NIKOLAEVA, *Improving initial teacher education by using the project-based approach*, in «Educational Research e-Journal», 1(1), 2012, pp. 51-60.

La letteratura pedagogica¹⁴, i lavori prodotti dall'Unione Europea¹⁵ e quelli dei Ministeri dell'Istruzione di diversi Paesi del mondo¹⁶ hanno fornito molteplici modelli interpretativi del profilo professionale dell'insegnante. Ognuno di questi, nonostante le rispettive specificità, sottolinea l'importanza delle competenze progettuali quale tratto distintivo del lavoro dei docenti. Esse, nella maggior parte dei casi, sono poste in stretta relazione con altre aree di competenza, ed in particolare con quelle riferite all'interazione/conduzione didattica e alla valutazione degli apprendimenti¹⁷.

Nella *Tabella 1* viene proposta una sintesi degli aspetti costitutivi della competenza progettuale dell'insegnante, alla luce delle ricerche e degli studi presenti nella letteratura nazionale ed internazionale di riferimento.

¹⁴ P. PERRENOUD, *Dieci nuove competenze per insegnare*, tr. it., Roma, Anicia, 2002; C. DANIELSON, *Evaluations that help teachers learn*, in «Educational Leadership», 68(4), 2011, pp. 35-39; V. MIDORO, *A Common European Framework for Teachers' professional profile in ICT for Education*, Ortona, Menab, 2005; E. MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2015; M. COCHRAN-SMITH, K.M. ZEICHNER (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*, London, Routledge, 2010; C.E. FEISTRITZER, S. GRIFFIN, A. LINNAJARVI, *Profile of teachers in the US, 2011*, Washington, DC, National Center for Education Information, 2011; G. BANDINI, A. CALVANI, E. FALASCHI, L. MENICETTI, *Il profilo professionale dei tirocinanti del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI*, in «Formazione Persona Lavoro», 15, 2015, pp. 89-104.

¹⁵ COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Key Data on Education in Europe 2012*, Brussels, Eurydice, 2012.

¹⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, *FORMATION DES ENSEIGNANTS. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066, 2013, ultima consultazione 30 marzo 2016; GOUVERNEMENT DU QUÉBEC MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, 2001, pp. 45-159; GENERAL TEACHING COUNCIL FOR ENGLAND, *Professional Standard for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*, 2006, <http://www.tda.gov.uk>, ultima consultazione 15 marzo 2016; DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES). (2006). *Performance Management for Teachers and Head Teachers*. London: DFES, <http://www.teachernet.gov.uk/doc/10405/PM%20Guidance%20print%20final%20Nov%2006.pdf>, ultima consultazione 15 marzo 2016; US DEPARTMENT OF EDUCATION, *World Class Standards for American Education*, PERI, Washington, D.C., 1992; COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS, *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*, Washington, DC, April, 2011; MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE, *The White Paper for the Reform of Education Systems* (English Version), Madrid, 1990; OECD, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers in Spain. Overview for the OECD*, Paris, OECD Publishing, 2003.

¹⁷ Per quanto riguarda le competenze di interazione/conduzione didattica si rimanda a: P. RIVOLTELLA, P. ROSSI, *L'agire Didattico*, Brescia, La Scuola, 2012; mentre per quelle valutative si vedano: A.M. NOTTI, *A scuola di valutazione*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2014; L. GALLIANI (a cura di), *L'agire valutativo*, Brescia, La Scuola, 2015.

Tabella 1 - Sintesi degli indicatori delle competenze progettuali dell'insegnante

| Competenze progettuali dell'insegnante | Indicatori di competenza |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Padroneggiare strumenti qualitativi e quantitativi di rilevazione dei bisogni formativi della popolazione scolastica, del contesto e della committenza (censimenti, rilevazioni statistiche, questionari, interviste, focus group, ecc.) • Contribuire alla definizione delle finalità dell'offerta curricolare della scuola in sinergia con altri insegnanti e coinvolgendo le famiglie degli alunni, le agenzie formative e le istituzioni del territorio • Stabilire rapporti coerenti tra le competenze da sviluppare e le conoscenze e/o abilità che contribuiscono al loro raggiungimento • Scegliere obiettivi didattici adeguati ai livelli di apprendimento degli alunni • Favorire la personalizzazione dei percorsi didattici e la progressione dell'apprendimento mediante l'individuazione di attività efficaci • Prevedere situazioni di apprendimento finalizzate al coinvolgimento degli studenti nel loro apprendimento e nel lavoro scolastico • Pianificare la realizzazione di attività esperienziali e laboratoriali in grado di stimolare l'attitudine alla ricerca e al problem solving • Prevedere diverse modalità di conduzione del lavoro scolastico e di gestione del comportamento degli alunni • Individuare strumenti e tecnologie didattiche a supporto dell'apprendimento • Avere consapevolezza di come organizzare il tempo scolastico e lo spazio fisico ai fini della costruzione di un ambiente educativo di apprendimento • Prevedere modalità comunicative chiare e precise, adattabili a molteplici tipologie di alunni e di situazioni • Padroneggiare diversi metodi di insegnamento capaci di motivare e impegnare gli alunni nell'apprendimento • Predisporre modalità funzionali a fornire una <i>feedback</i> agli alunni, favorendo in essi la formazione di competenze riflessive e autovalutative • Gestire la diversità costruendo e attivando situazioni di insegnamento e apprendimento adeguate • Individuare misure di accompagnamento e potenziamento degli alunni nel loro percorso di formazione • Favorire il ricorso a dispositivi in grado di sviluppare l'apprendimento e la socializzazione degli alunni • Dimostrare di saper predisporre e utilizzare strumenti di rilevazione delle capacità e delle conoscenze iniziali degli alunni • Progettare strumenti in grado di monitorare e valutare i progressi dell'apprendimento ed il grado di maturazione delle competenze degli alunni • Prevedere la costruzione e l'utilizzo di prove in grado di accertare le conoscenze e le competenze maturate al termine di periodi predefiniti (trimestre, quadrimestre, anno scolastico) e del ciclo di studi anche ai fini della certificazione degli esiti • Predisporre strumenti in grado di supervisionare le dinamiche interne al gruppo classe • Riflettere sull'insegnamento ai fini del miglioramento e della riprogettazione degli interventi didattici • Cooperare all'interno del <i>team</i> docente, contribuendo alla costruzione di una comunità educativa basata sul confronto e sullo scambio professionale |

3. Competenze progettuali e costruzione del curricolo nel primo ciclo d'istruzione

Uno degli ambiti in cui le competenze progettuali degli insegnanti trovano il massimo grado di espressione è la costruzione del curricolo¹⁸. Secondo quanto previsto dagli Ordinamenti scolastici vigenti (DPR n. 89/2009), dette competenze di progettazione, nel momento in cui sono finalizzate alla pianificazione e realizzazione di interventi didattici, devono tenere presente quanto previsto dalle *Indicazioni Nazionali per il curricolo*, pubblicate dal MIUR nel 2012¹⁹. Queste ultime rappresentano il «curricolo nazionale» che tutte le scuole italiane del primo ciclo sono chiamate a realizzare, a partire da una lettura dei bisogni del contesto e della popolazione scolastica, e ricorrendo alle molteplici forme di autonomia che le scuole oggi hanno a disposizione²⁰.

¹⁸ M. BALDACCI, *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori, 2010; G. FRANCESCHINI, *La didattica scolastica: verso un curricolo come ambiente educativo di apprendimento*, in R. NESTI, *Didattica nella "primaria". Ambiti e percorsi attuali*, Roma, Anicia, 2012.

¹⁹ MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, in «Annali dell'Istruzione», numero speciale, Le Monnier, 2012.

²⁰ Sulle *Indicazioni Nazionali* si vedano: G. CERINI, C. FIORENTINI, E. TESTA, *Indicazioni per il curricolo: analisi, proposte, percorsi possibili*, Roma, Editoriale Ciid, 2007; G. DOMENICI (a cura di), *Nuove Indicazioni per il Curricolo: La prova sul campo*, Roma, Anicia, 2008.

Al fine di fornire orientamenti comuni a supporto del lavoro degli insegnanti, le *Indicazioni Nazionali* hanno definito in modo chiaro quali debbano essere i risultati da perseguire, declinati in termini di conoscenze e competenze. In linea con la struttura delle *Indicazioni Nazionali*, le competenze da sviluppare nel primo ciclo d'istruzione sono indicate *in primis* nel *Profilo dello studente (PS)* e poi nei *traguardi per lo sviluppo delle competenze (TSC)*; mentre le conoscenze e le abilità di ciascuna disciplina sono contenute negli *obiettivi di apprendimento (OdA)*. Sta alla competenza progettuale dell'insegnante far interagire questi molteplici aspetti, prestando attenzione alla personalizzazione dei percorsi di apprendimento e alle biografie affettivo-cognitive di ciascun alunno.

Il *Profilo* descrive, in forma essenziale, le competenze riferite a tutte le discipline di insegnamento e a quelle legate al pieno esercizio della cittadinanza che un alunno deve possedere al termine del primo ciclo di istruzione. Recentemente, la CM n. 3/2015 sulla «certificazione delle competenze» ha previsto un'articolazione intermedia delle competenze del *Profilo*, a conclusione della scuola primaria, sottolineando come queste debbano essere declinate secondo una progressione verticale in continuità con la scuola secondaria di primo grado (*Tabella 2*).

Nel lungo periodo, al raggiungimento degli indicatori del *Profilo*, contribuiscono i «traguardi per lo sviluppo delle competenze». Questi sono prescrittivi e comuni a tutte le scuole paritarie e statali del sistema d'istruzione, sono previsti al termine del quinto anno della scuola primaria e al termine del terzo anno della scuola secondaria di primo grado e costituiscono dei riferimenti «ineludibili»²¹ per gli insegnanti, nella misura in cui indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo. Nella scuola del primo ciclo i «traguardi» costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e le scuole devono impegnarsi affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio²².

Secondo le *Indicazioni Nazionali*, quindi, in linea con alcuni studi di matrice cognitivista e costruttivista sull'apprendimento²³, il «costrutto» della competenza rimanda alla capacità del soggetto di far interagire conoscenze, abilità – acquisite attraverso lo studio delle discipline – e atteggiamenti personali ai fini della risoluzione di problemi in situazioni note e inedite. I traguardi

²¹ MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, cit. p. 18

²² *Ibidem*.

²³ Sul costrutto di competenza si vedano: M. BALDACCI, *Curricolo e competenze*, cit; N. BOTTANI, *La scuola di fronte allo "tsunami" delle competenze*, in D.S. RYCHEN, L.H. SALGANIK (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* [trad. it. delle conclusioni del Progetto DeSeCo], Milano, FrancoAngeli, 2007; D. MACCARIO, *A scuola di competenze*, Torino, SEI, 2012; M. PELLERAY, *Le competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid, 2010; M. CASTOLDI, M. MARTINI, *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Un percorso di ricerca*, Milano, Franco Angeli, 2012.

Tabella 2 - Indicatori di competenza del Profilo dello studente al termine della scuola primaria e secondaria di primo

| | Profilo delle competenze in uscita dalla scuola primaria | Profilo delle competenze in uscita dalla scuola secondaria di I grado |
|----|--|--|
| 1 | Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati, di raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni. | Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni. |
| 2 | È in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana. | Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea. Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. |
| 3 | Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per trovare e giustificare soluzioni a problemi reali. | Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero logico-scientifico gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche. |
| 4 | Usa le tecnologie in contesti comunicativi concreti per ricercare dati e informazioni e per interagire con soggetti diversi. | Usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati e informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo. |
| 5 | Si orienta nello spazio e nel tempo; osserva, descrive e attribuisce significato ad ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche. | Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche. |
| 6 | Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è in grado di ricercare ed organizzare nuove informazioni. | Possiede un patrimonio organico di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo. |
| 7 | Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. | Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società. |
| 8 | In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime negli ambiti motori, artistici e musicali che gli sono congeniali. | In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si esprime in ambiti motori, artistici e musicali che gli sono congeniali. |
| 9 | Dimostra originalità e spirito di iniziativa. È in grado di realizzare semplici progetti. | Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti. |
| 10 | Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri. | Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Orienta le proprie scelte in modo consapevole. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri. |
| 11 | Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede. | Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. |
| 12 | Ha cura e rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente come presupposto di un sano e corretto stile di vita. | Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc. |

per lo sviluppo delle competenze, pertanto, sono strettamente connessi agli obiettivi di apprendimento. Questi ultimi, infatti, indicano in via propositiva le conoscenze e le abilità funzionali al raggiungimento dei «traguardi», sono meno vincolanti, nella misura in cui i nuclei conoscitivi proposti nel testo delle *Indicazioni* possono essere ripresi così come sono oppure revisionati per essere adattati a livello di scuola in funzione delle esigenze formative e delle specificità degli alunni. La loro scansione è prevista al termine delle classi terza e quinta primaria e della classe terza della scuola secondaria di primo grado²⁴.

Le competenze delle discipline, rappresentate dai «traguardi», sono poi da raccordarsi con le competenze chiave di cittadinanza, ai fini dello sviluppo di comportamenti trasversali a più saperi. Il DM n. 139/2007, riprendendo quanto previsto a livello europeo a riguardo²⁵, ha indicato in modo puntuale quali devono essere le competenze chiave di cittadinanza che le scuole sono chiamate a sviluppare, rendendole parte del curriculum d'istituto. Nella *Tabella 3* sono riportate le competenze chiave di cittadinanza previste dall'*Allegato 2* del decreto di cui sopra.

Tabella 3 - *Competenze chiave di cittadinanza previste al termine dell'istruzione obbligatoria*

| |
|---|
| <i>Costruzione del sé</i> |
| <i>Imparare ad imparare:</i> organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di lavoro e di studio. |
| <i>Progettare:</i> formulare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti. |
| <i>Relazioni con gli altri</i> |
| <i>Comunicare</i> - <i>comprendere</i> messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali). - <i>rappresentare</i> eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali). |
| <i>Collaborare e partecipare:</i> interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri. |
| <i>Agire in modo autonomo e responsabile:</i> sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità. |
| <i>Positiva interazione con la realtà naturale e sociale</i> |
| <i>Risolvere problemi:</i> affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline. |
| <i>Individuare collegamenti e relazioni:</i> individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica. |
| <i>Acquisire ed interpretare l'informazione:</i> acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni. |

Ad oggi, sul piano formale, il quadro di riferimento per la costruzione del curriculum per competenze risulta essere ben definito; la sfida che attende le scuole è quella di ridefinire le proprie pratiche didattiche alla luce dell'episte-

²⁴ D. CAPPERUCCI, C. CARTEI, *Curricolo e intercultura. Problemi, metodi e strumenti*, Milano, Franco Angeli, 2010.

²⁵ European Parliament and the Council of the European Union, *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, 2006.

mologia delle competenze, rinnovando il modo di insegnare e di guardare ai risultati di apprendimento²⁶.

4. *Progettare l'insegnamento a partire dalle «unità di competenza»*

Come evidenziato nelle pagine precedenti, la costruzione del curricolo per competenze ruota attorno ai «traguardi per lo sviluppo delle competenze», che devono costituire un punto di riferimento costante per il lavoro degli insegnanti. L'unitarietà e la progressione del curricolo dipendono dal livello di coesione, reciprocità e gradualità di detti «traguardi», che per un verso scandiscono il percorso formativo dell'alunno, per un altro orientano la progettazione didattica dei docenti. I traguardi rappresentano quindi il quadro analitico delle competenze da promuovere. Il loro raggiungimento è affidato al lavoro quotidiano che gli insegnanti svolgono con i loro alunni e che ha bisogno di strumenti progettuali orientati all'operatività e alla specificità degli interventi, nel rispetto delle diversità individuali.

Nel presente paragrafo viene presentato un modello di progettazione didattica per competenze centrato su un dispositivo denominato «unità di competenza»²⁷. Nella seconda parte di questo paragrafo saranno illustrati i risultati di tre percorsi di ricerca-formazione realizzati con insegnanti in servizio e con studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze, dove detto modello è stato utilizzato.

4.1 *Le «unità di competenza»*

L'unità di competenza rappresenta un'unità di lavoro centrata su un percorso formativo unitario finalizzato alla maturazione di competenze tali da poter essere valutate, certificate e riconosciute anche al di fuori del contesto di acquisizione. La stessa denominazione, «unità di competenza», attesta come, di fatto, una competenza non possa essere acquisita una volta per tutte, e come questa sia sempre aperta a possibili margini di miglioramento²⁸.

Ogni competenza rappresenta al tempo stesso un prodotto-traguardo da riferire ad una specifica classe o fascia età, ed un punto di partenza per acquisizioni che prevedono un superiore livello di padronanza (*mastery*). Il

²⁶ R. TRINCHERO, *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, Franco Angeli, 2012.

²⁷ Il termine «unità di competenza» è stato utilizzato inizialmente nell'ambito della formazione professionale. Diversamente dalle «unità didattiche», più legate ai modelli basati sulla programmazione didattica, e dalle «unità di apprendimento», introdotte dalla Riforma Moratti con il D.Lgs n. 59 del 2004 e che prevedevano una struttura ben definita, strettamente legata ai piani di studio personalizzati, le «unità di competenza» sono il dispositivo progettuale che meglio rappresenta la centralità del curricolo verticale per competenze introdotto dalle *Indicazioni Nazionali* del 2012.

²⁸ L. PERLA, *Scritture professionali. Metodi per la formazione*, Bari, Progedit, 2012.

concetto di «unità» rimanda, inoltre, ad un'idea di competenza intesa come costruito complesso, che richiede un percorso maturativo da definirsi *in itinere* e che prevede un confronto costante con le situazioni in cui le azioni del soggetto vengono messe in atto. Essa si connota in termini di apprendimento significativo, autentico e progressivo, ma anche situato, in quanto riferito all'interazione costante che si attiva tra le risorse del contesto²⁹ e le risorse interne del soggetto³⁰. La competenza pertanto può essere considerata come un traguardo a lungo termine che prevede *livelli di padronanza* diversi e crescenti, raggiungibili mediante specifiche unità di lavoro, dotate di una loro autonomia, sequenzialità e interconnettività³¹.

A conclusione di un'unità di competenza – almeno in ambito scolastico – difficilmente si è in grado di certificare una competenza nel suo complesso, ma è possibile invece certificare una parte significativa di essa, una sua componente, un suo aspetto peculiare tale da attestare il grado di sviluppo della competenza cui ci si riferisce. L'organizzazione della progettazione didattica per unità di competenze favorisce il raccordo tra i diversi snodi del percorso d'istruzione, grazie alla costruzione di un curriculum verticale, progressivo e unitario, che cerca di limitare il più possibile ripetizioni, sovrapposizioni e frammentazioni. In questo senso il curriculum diventa il canale privilegiato per realizzare la continuità educativa e incrementare la reciprocità tra diversi ordini e gradi scolastici.

Secondo quanto riportato in letteratura³², le unità di competenza presentano alcune caratteristiche peculiari, che possono essere così sintetizzate:

1. *Sistematicità*. Condivisione di un modello progettuale e di strumenti di progettazione comuni a livello di istituto.

2. *Autoconsistenza*. Ogni unità di competenza prevede il raggiungimento di specifiche competenze (trasversali e/o disciplinari) spendibili a livello formativo, professionale e sociale.

3. *Componibilità*. Ogni unità di competenza può legarsi ad altre con le quali condividere collegamenti logici, esperienziali, operazionali, contenutistici, ecc. In questo senso l'unità di competenza può essere intesa anche come parte di un percorso più ampio, che dà conto della progressione delle competenze e della necessità di procedere per gradi.

²⁹ J.S. BROWN, A. COLLINS, P. DUGUID, *Situated cognition and the culture of learning*, in H. McLELLAN (Ed.), *Situated learning perspectives*, Englewood Cliffs, NJ, Educational Technology Publications, 1996.

³⁰ A. MARZANO, *L'azione d'insegnamento per lo sviluppo di competenze*, Lecce, Pensa Multi-Media, 2013.

³¹ G. LE BOTERF, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation, 2000; M. BALDACCI, *Formare le competenze dei docenti*, in «Pedagogia Oggi», 2, 2015, pp. 41-48.

³² H.J. FREIBERG, *Essential skills for new teachers*, in «Educational Leadership», 59(6), 2002, pp. 56-60; J.J. LOUGHRAN, *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*, London, Routledge, 2006; R. DAVEY, *The professional identity of teacher educators: Career on the cusp*, London, Routledge, 2013.

4. *Autenticità*. Per quanto riguarda sia le attività che le prove di accertamento/valutazione delle competenze si predilige il ricorso a compiti autentici³³, ovvero compiti di realtà svolti in situazione o in contesti simulati, in grado di verificare se e fino a che punto l'alunno riesce a mobilitare le proprie conoscenze e abilità in vista della risoluzione di un problema.

5. *Interdisciplinarietà*. L'unità di competenza può favorire una didattica interdisciplinare, promuovendo l'interconnessione e il raccordo tra diverse discipline.

6. *Personalizzazione*. Le unità di competenza sono unità di lavoro che puntano alla personalizzazione dell'apprendimento, nella misura in cui prevedono interventi formativi differenziati rivolti a singoli alunni, piccoli gruppi oppure all'intero gruppo classe.

7. *Significatività*. L'unità di competenza deve puntare al raggiungimento di apprendimenti significativi, considerati tali non solo in base alla loro spendibilità, ma per il «senso» che il bambino riconosce alle acquisizioni che va maturando, per come egli le sente proprie, vicine al proprio vissuto. È questa connotazione personale che rende un apprendimento significativo e duraturo nel tempo. Ausubel³⁴, a riguardo, fa coincidere la significatività dell'apprendere con il modo con cui il nuovo prodotto conoscitivo viene ad integrarsi nel quadro delle conoscenze già possedute (*prior learning*).

8. *Metacognizione*. Attraverso il lavoro per unità di competenza gli alunni rafforzano la loro autoriflessività in merito ai processi cognitivi e apprenditivi che mettono in atto abitualmente, sviluppando così una maggiore consapevolezza sulle modalità personali di funzionamento della mente. Questo con gradualità permette al bambino di conoscere e orientare i propri processi di apprendimento, riconoscendone i punti di forza e di debolezza nella prospettiva dell'*imparare ad imparare*.

9. *Trasferibilità*. Le competenze acquisite ed accertate possono essere impiegate in molteplici contesti scolastici ed extrascolastici e costituire una precondizione per apprendimenti successivi più complessi e articolati.

10. *Capitalizzabilità*. Quest'ultimo criterio rimanda alla capacità di un'unità di competenza di determinare, alla fine di un percorso didattico intenzionalmente progettato, apprendimenti tali da essere ottimizzati e spendibili in molteplici contesti: la scuola, la formazione, il lavoro, le esperienze di vita quotidiana.

La progettazione per unità di competenza, al pari di qualsiasi altra azione progettuale, nasce come atto razionale orientato al raggiungimento di specifiche finalità, e per questo può essere scandita in apposite fasi. Possiamo pertanto fare riferimento ad una fase pre-attiva, attiva e post-attiva, inerenti

³³ M. COMOGLIO, *La valutazione autentica*, in «Orientamenti Pedagogici», 49(1), 2002; G. WIGGINS, *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1993.

³⁴ D.G. AUSUBEL, *Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning*, in «Journal of teacher education», 14(2), 1963, pp. 217-222.

rispettivamente il lavoro *ex ante*, *in itinere* ed *ex post* che i docenti sono chiamati a mettere in pratica a livello didattico.

Fase pre-attiva. Precedente alla realizzazione degli interventi didattici, rimanda a due principali processi di ideazione: 1. l'individuazione delle competenze da sviluppare e l'esplicitazione di diversi livelli di padronanza rispetto ai quali la competenza individuata deve essere accertata (per questo può essere utile ricorrere all'uso delle rubriche valutative³⁵, come indicato nella *Tabella 5*); 2. la definizione del percorso didattico da realizzare.

In questa fase i docenti sono impegnati nella definizione dei descrittori di competenza della rubrica, nella selezione degli obiettivi di apprendimento (conoscenze e abilità), nell'individuazione dei bisogni, interessi, motivazioni all'apprendimento degli alunni, nonché nell'esplicitazione dei contenuti su cui intendono lavorare e nella costruzione di strumenti in grado di rilevare le conoscenze e competenze in ingresso.

Fase attiva. Prende avvio dalla lettura dei dati desunti dall'applicazione degli strumenti di rilevazione in ingresso elaborati nella fase precedente. Questa fase è caratterizzata dalla mediazione didattica che si realizza a più livelli: 1. tra l'impianto curricolare per competenze definito in precedenza e la sua aderenza alle reali esigenze degli alunni; 2. tra il percorso formativo pensato dall'insegnante, gli interessi manifestati dagli alunni e le risorse a disposizione. La realizzazione del percorso formativo sotteso all'unità di competenza parte effettivamente da questo punto in avanti, poiché esso non può essere pensato solo nella mente dell'insegnante, ma deve fare i conti con la pluralità delle situazioni e dei soggetti coinvolti nella realizzazione di un qualsivoglia intervento formativo. L'unità di competenza non prevede il ricorso ad una metodologia specifica, ma sollecita l'uso di molteplici tecniche e strategie didattiche pertinenti con la competenza da promuovere.

Fase post-attiva. Si connota come un momento riflessivo, che di fatto accompagna e segue l'intervento formativo e la realizzazione dell'unità di competenza, che coinvolge sia l'alunno che l'insegnante. Per quanto riguarda l'alunno, è opportuno che egli sia invitato dal docente ad analizzare il lavoro nel corso del suo svolgimento e una volta portato a compimento, con l'intento di mettere a fuoco eventuali punti di forza e di debolezza. Questo può essere realizzato aiutando l'alunno ad interrogarsi sulle conoscenze che ritiene di padroneggiare, su come riesce ad impiegarle nella risoluzione di un compito, su quali sono le modalità di organizzazione delle conoscenze utilizzate abitualmente (mappe concettuali, sintesi, schemi, diagrammi, ecc.), attraverso l'impiego di quali dispositivi di autovalutazione (rubriche, diari, portfolio), ecc.³⁶ Per quanto riguarda il docente, la messa in pratica di un'unità di compe-

³⁵ D.D. STEVENS, A.J. LEVI, *Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*, Sterling, VA, Stylus, 2005.

³⁶ N.G. MATHEW, *Reflective classroom practice for effective classroom instruction*, in «International Education Studies», 5(3), 205, 2012.

tenza consente, sia *in itinere* che *a posteriori*, di valutarne l'efficacia formativa, verificando la pertinenza della competenza individuata e la sua articolazione in descrittori e livelli di padronanza; accertare il grado di omogeneità e di integrazione tra competenze ed obiettivi di apprendimento; attestare la congruità dei compiti proposti, dei tempi, degli spazi, dei sussidi, degli strumenti di valutazione impiegati.

Questo percorso ciclico di riflessione attorno alle unità di competenza permette una revisione costante del lavoro svolto nell'ottica del miglioramento e dell'innalzamento della qualità e dell'efficacia degli interventi finalizzati alla maturazione di competenze.

4.2 Progetti di ricerca-formazione sulle unità di competenza: finalità, definizione del campione e impostazione dell'indagine

Tenendo presenti i riferimenti teorico-metodologici sulla progettazione per unità di competenza sopra richiamati, si è proceduto all'elaborazione di un modello operativo da utilizzare nelle scuole interessate ad applicare le *Indicazioni Nazionali* a partire da una didattica per competenze. In risposta a queste esigenze sono stati realizzati tre progetti di ricerca-formazione, con il coinvolgimento di gruppi di insegnanti del primo ciclo d'istruzione.

Il primo percorso di ricerca-formazione ha previsto due fasi: A. una prima fase dedicata alla costruzione del modello di progettazione riportato nelle pagine successive (*Tabella 5*) e B. una seconda fase in cui questo è stato sperimentato sul campo.

A. La costruzione del modello di unità di competenza, denominato *UdC Mod.*, è stata realizzata grazie ad un progetto-pilota, condotto dall'Università di Firenze e dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, negli anni 2010-2012, inserito all'interno delle misure di accompagnamento per la sperimentazione delle *Indicazioni Nazionali 2007*³⁷. Detto progetto-pilota ha visto la costituzione di 40 reti di scuole del primo ciclo di istruzione della Toscana, con il coinvolgimento di quasi tutte le scuole primarie e secondarie di primo grado della regione.

L'obiettivo del progetto è stato quello di costruire e validare, assieme alle scuole, un comune modello di progettazione curricolare per competenze e realizzare unità di competenza che proponessero percorsi didattici condivisi, frutto del confronto e della ricchezza professionale dei docenti. A tale scopo si sono costituiti 54 laboratori, coordinati da un docente-tutor, che hanno lavorato alla costruzione di segmenti di curricolo verticale su tutte le discipline, con particolare riferimento agli «anni ponte», ovvero cinque anni della scuola dell'infanzia/primo anno della scuola primaria, ultimo anno della scuola pri-

³⁷ USR TOSCANA, *Progettazione di Unità di competenza per il curricolo verticale. Esperienze di autoformazione in Rete*, Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, Firenze, Edizioni Medicea, 2013.

maria/primo anno della scuola secondaria di primo grado. Ad ogni laboratorio hanno partecipato da un minimo di 9 ad un massimo di 20 docenti, per una durata di almeno 20 ore.

Sul piano metodologico si è ritenuto opportuno ricorrere alla ricerca-formazione, per la funzionalità che questo approccio presenta nel mettere in sinergia la ricerca educativa con la saggezza della pratica, promuovendo attività di ricerca attraverso la formazione (iniziale e in servizio dei docenti) e calando in contesti reali i risultati della ricerca educativa³⁸.

B. Il modello di progettazione per unità di competenza realizzato grazie al progetto-pilota, con qualche piccola integrazione, è stato ulteriormente sperimentato in due successivi progetti. Un primo progetto, denominato P-B₁doc, promosso sempre in collaborazione tra Università di Firenze e Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, attuato negli anni 2012-2014 a seguito delle misure di accompagnamento alla nuova edizione delle *Indicazioni Nazionali* del 2012, a cui ha preso parte un campione di 35 scuole toscane e 1.512 insegnanti in servizio. Un secondo progetto, P-B₂stud, attivato all'interno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria di Firenze, per i laboratori di Pedagogia Sperimentale e Teorie e metodi di progettazione e valutazione scolastica, che ha visto la partecipazione, tra il 2013 e il 2015, di 756 studenti.

Qui di fianco, nella *Tabella 5*, a titolo esemplificativo, viene riportata la versione definitiva del modello progettuale adottato negli ultimi due progetti (P-B₁doc e P-B₂stud), riferito, nel caso specifico, ad un'unità di competenza di lingua inglese per la scuola primaria³⁹.

4.3 Risultati dei progetti di ricerca-formazione sull'uso del modello di unità di competenza «UdC Mod.»

Al termine di entrambi i progetti di ricerca-formazione realizzati tra il 2012 e il 2015 è stato effettuato un monitoraggio con il fine di verificare: a) la ricaduta delle esperienze di ricerca realizzate sia sullo sviluppo della competenza progettuale degli insegnanti in servizio che sull'utilizzo nella pratica didattica del modello di unità di competenza sperimentato (P-B₁doc); b) il contributo fornito dall'*UdC Mod.* allo sviluppo di competenze progettuali negli studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria di Firenze (P-B₂stud).

Questo ha permesso di rilevare anche le difficoltà più frequenti manifestate dai due campioni di riferimento, rispetto ad alcuni fattori: a) l'utilizzo delle unità di competenza come strumento di progettazione curricolare da impie-

³⁸ P. MAGNOLER, *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2012; P. MAGNOLER, P. SORZIO, *Didattica e competenze. Pratiche per una nuova alleanza tra ricercatori e insegnanti*, Macerata, Eum, 2012.

³⁹ J.C. RICHARDS, T.S. RODGERS *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014.

Tabella 4 - Griglia di progettazione di un'unità di competenza di lingua inglese per la scuola primaria (UdC Mod.)

Titolo dell'unità di competenza:

Benvenuti a casa Hill!!

Titolo dell'unità di competenza:

Benvenuti a casa Hill!!

| | |
|---|--|
| Istituto scolastico | Istituto Comprensivo Statale di |
| Ordine e grado scolastico | Scuola Primaria |
| Classe | Classe V |
| Analisi dei bisogni | <i>Bisogno rilevato:</i> potenziare la competenza comunicativa orale riferita a situazioni di vita quotidiana attraverso forme linguistiche lessicalmente e sintatticamente semplici. <i>Prerequisiti:</i> uso del <i>simple present</i> , conoscenza del lessico di base relativo alla famiglia, alla casa, alle principali azioni della vita quotidiana. |
| Indicatore di competenza del Profilo dello Studente (PS) <i>(in uscita dalla classe V di scuola primaria, secondo quanto previsto dalla CM n. 3/2015)</i> | È in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale in semplici situazioni di vita quotidiana. |
| Traguardo per lo sviluppo delle competenze (TSC) <i>(Indicazioni Nazionali, 2012)</i> | Interagisce nel gioco; comunica in modo comprensibile, anche con espressioni e frasi memorizzate, in scambi di informazioni semplici e di routine. |
| Rubrica del traguardo (TSC) individuato | |
| A – Avanzato L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli. | In giochi (role play, simulazioni, ecc.) a coppie o per piccoli gruppi, comunica utilizzando frasi con più espansioni e periodi coordinati e subordinati tra loro per descrivere se stesso, la sua famiglia, altre persone e il contesto in cui vive. Integra diverse fonti informative e strumenti per parlare di fenomeni familiari e non. In giochi di simulazione, è in grado di parlare di situazioni non ancora esperite utilizzando frasi lessicalmente e sintatticamente corrette e adeguate al contesto. È in grado di correggersi, manifesta consapevolezza rispetto a ciò che dice, sa esprimere ciò che gli piace e non gli piace. |
| B – Intermedio L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite. | In giochi (role play, simulazioni, ecc.) a coppie o per piccoli gruppi, comunica utilizzando frasi con più espansioni per descrivere se stesso, la sua famiglia, altre persone e il contesto in cui vive. Integra diverse fonti informative per parlare di fenomeni familiari e non. In giochi di simulazione, è in grado di parlare di situazioni non ancora esperite utilizzando frasi lessicalmente e sintatticamente semplici (vocabolario legato alla vita quotidiana, frasi con soggetto predicato e espansioni). Quando compie errori sa correggersi da solo. |
| C – Base L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese. | In giochi a coppie o per piccoli gruppi, comunica utilizzando la frase minima (soggetto, predicato e complemento oggetto) su temi legati al proprio vissuto quotidiano. Usa alcune fonti informative per parlare di fenomeni familiari utilizzando un vocabolario legato alla vita di tutti i gironi. |
| D – Iniziale L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note. | Se opportunamente guidato, in giochi a coppie o per piccoli gruppi, ripete parole e brevi frasi pre-strutturate relative a situazioni note (se stesso, la sua famiglia, la scuola, la casa, ecc). |
| Disciplina | Lingua inglese |

| OdA | Contenuti | Attività | Metodo | Strumenti | Durata (in ore) | Valutazione degli obiettivi di apprendimento | Valutazione del traguardo per lo sviluppo delle competenze |
|---|---|---|---|---|--|---|--|
| <p>Comprendere brevi dialoghi, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano se pronunciate chiaramente e identificare il tema generale di un discorso in cui si parla di argomenti conosciuti.</p> | <p>Benvenuti a casa Hill: vita di tutti i giorni in una famiglia inglese</p> | <p>Attività di <i>warm up</i> condotta dall'insegnante, sul vocabolario di base relativo a: forme di saluto, componenti della famiglia, <i>pets</i>, parti della giornata</p> | <p>Frontale/ Deduttivo</p> | <p><i>Flashcards</i>, registrazioni audio, disegni, libro di testo, materiale di facile consumo</p> | <p>10'</p> | <p>Prove con esecuzione di comandi relativi alle azioni quotidiane affrontate nelle attività di ascolto</p> | <p>Predisposizione di compiti autentici:</p> <p>1) <i>Role play</i> in cui gli alunni simulano un incontro tra la famiglia Hill e la famiglia Rossi.</p> <p>Osservazione delle interazioni tramite <i>checklist</i></p> <p>Videoregistrazione dei dialoghi tra i vari personaggi e verifica della correttezza e coerenza delle informazioni in essi contenuti in base alle attività svolte</p> |
| | <p>Ascolto di semplici parole pronunciate dall'insegnante e loro associazione a disegni o <i>flashcards</i> messi a disposizione dall'insegnante e/o presenti nell'aula</p> <p><i>Feedback</i> attraverso <i>guessing game</i> con l'uso di <i>flashcards</i></p> | <p>Cooperativo</p> | <p>20'</p> | | <p>Prove che prevedono l'individuazione di corrispondenze tra le azioni quotidiane affrontate e la loro rappresentazione attraverso disegni, <i>flashcards</i>, ecc.</p> | | |
| | <p>Ascolto e imitazione di azioni legate alla vita quotidiana indicate dall'insegnante</p> | <p>Cooperativo</p> | <p>20'</p> | | <p>Esercizi di imitazione in piccoli gruppi relativi a situazioni e azioni di vita quotidiana ascoltate in precedenza</p> | | |
| | <p>Attività di <i>warm up</i>: richiamo del lessico di base</p> <p>Ascolto di un audio proposto dall'insegnante in cui viene presentata la famiglia Hill e raccontata una loro giornata tipo.</p> | <p>Induttivo</p> | <p>Registraz. audio</p> | <p>10'</p> <p>20'</p> | <p>Rappresentazione grafica di personaggi e di azioni presentate attraverso registrazioni audio</p> | | |
| | <p>Ascolto di semplici dialoghi tra i componenti della famiglia Hill proposti dall'insegnante</p> | <p>Frontale/ Deduttivo</p> | <p>Registraz. audio</p> | <p>30'</p> | <p>Questionario per la comprensione di dialoghi con risposte V/F e a scelta multipla</p> | | |
| | <p>Ricostruzione collettiva della giornata tipo della famiglia Hill attraverso sequenze grafiche abbinate a brevi descrizioni narrative.</p> <p><i>Feedback</i> attraverso domande-stimolo</p> | <p>Per scoperta</p> | <p>Disegni, materiali di facile consumo</p> | <p>50'</p> <p>10'</p> | <p>Ricostruzione di una breve storia in sequenze e individuazione delle corrispondenze esistenti tra ciascuna sequenza e la sua descrizione scritta</p> | | |

STRUMENTI PER LA COSTRUZIONE DEL CURRICOLO

| OdA | Contenuti | Attività | Metodo | Strumenti | Durata (in ore) | Valutazione degli obiettivi di apprendimento | Valutazione del traguardo per lo sviluppo delle competenze |
|---|---|--|---------------------------------------|--|-----------------|--|--|
| (segue) | (segue) | Ricostruzione collettiva della giornata tipo della famiglia Hill attraverso sequenze grafiche abbinate a brevi descrizioni narrative. <i>Feedback</i> attraverso domande-stimolo | Per scoperta | Disegni, materiali di facile consumo | 50' 10' | Ricostruzione di una breve storia in sequenze e individuazione delle corrispondenze esistenti tra ciascuna sequenza e la sua descrizione scritta | |
| Comprendere brevi testi multimediali: identificandone parole-chiave e il senso generale. | Benvenuti a casa Hill: vita di tutti i giorni in una famiglia inglese | Visione di un video in cui vengono messe a confronto le abitudini della famiglia Hill con quelle della famiglia Rossi che vive a Firenze Ripasso del lessico e delle strutture linguistiche presentate nel video | Frontale/ Deduttivo | Registraz. video | 20' 10' | Visione di un video e predisposizione di un questionario sul contenuto del video con risposte V/F, a scelta multipla e la compilazione di semplici tabelle | 2) Individuazione di momenti specifici della giornata della famiglia Hill (secondo quanto contenuto nei video e nelle registrazioni audio, ecc.) e costruzione di semplici dialoghi tra due o tre personaggi |
| | | Costruzione di una tabella a doppia entrata in cui vengono messe a confronto le abitudini simili e differenti delle due famiglie | Frontale/ Deduttivo e per scoperta | Materiale di facile consumo | 30' | | |
| | | Rappresentazione grafica delle informazioni riportate nella tabella a doppia entrata | | | 30' | | |
| Descrivere persone, luoghi e oggetti familiari, utilizzando parole e frasi già incontrate in attività di ascolto e/o lettura. | Benvenuti a casa Hill: vita di tutti i giorni in una famiglia inglese | Presentazione da parte dell'insegnante di un <i>format</i> per la descrizione di un personaggio | Frontale | Materiale fornito dall'insegnante | 30' | Descrizione orale per piccoli gruppi di un personaggio scelto dall'alunno | 3) Date alcune sequenze della vita quotidiana della famiglia Hill costruire semplici descrizioni e conversazioni orali |
| | | Esercitazione a coppie a partire dal modello fornito dall'insegnante finalizzata a descrivere i vari personaggi della famiglia Hill in cui sono evidenziati sia tratti fisici che psicologici <i>Feedback</i> sulle strutture utilizzate attraverso giochi orali di completamento | Cooperativo | | 30' 10' | Prove orali finalizzate alla descrizione di persone, luoghi e oggetti familiari a partire dalla visione di video, disegni, <i>flashcards</i> ecc. | |
| | | <i>Guessing game 1</i> : un alunno descrive autonomamente, aiutandosi anche con i gesti e altri supporti (disegni, oggetti, ecc.) uno dei componenti della famiglia Hill che i compagni devono indovinare <i>Guessing game 2</i> : descrizione soltanto verbale di uno dei componenti della famiglia Hill | | Materiale di facile consumo, <i>flashcards</i> , disegni, giochi didattici | 20' 20' | Riposte a domande orali poste dall'insegnante che prevedono l'uso del lessico affrontato nelle attività didattiche | |

| OdA | Contenuti | Attività | Metodo | Strumenti | Durata (in ore) | Valutazione degli obiettivi di apprendimento | Valutazione del traguardo per lo sviluppo delle competenze |
|---------|-----------|--|-------------|-----------------------------|-----------------|--|--|
| (segue) | (segue) | Gioco a gruppi sotto la supervisione dell'insegnante: un gruppo pone domande e l'altro risponde in base agli indirizzi forniti | Cooperativo | Giochi di gruppo | 30' | Predisposizione di semplici dialoghi da realizzare a coppie (mediante l'uso di format predefiniti) | (segue) |
| | | Costruzione per gruppi di cartelloni e di <i>puppet</i> rappresentativi dei personaggi della famiglia Hill | | Materiale di facile consumo | 1 ora | | |

| | |
|--|--|
| Raccordo con altre discipline delle Indicazioni Nazionali 2012 | - Italiano - Arte e immagine - Musica |
| Raccordo con le competenze di base previste al termine dell'obbligo di istruzione (Allegato 1, DM n. 139/2007) | - Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi. |
| Raccordo con le competenze chiave di cittadinanza previste al termine dell'obbligo di istruzione (Allegato 2, DM n. 139/2007) | - Comunicare - Collaborare e partecipare - Agire in modo autonomo e responsabile - Acquisire ed interpretare l'informazione |

gare nelle attività ordinarie di insegnamento (per i docenti), nelle attività di laboratorio e nel tirocinio (per gli studenti); b) quali aspetti della competenza progettuale necessitano di essere potenziati, a partire dalle evidenze raccolte, per migliorare la professionalità dei docenti in servizio e la preparazione dei futuri insegnanti.

In una prima fase si è proceduto alla strutturazione di 5 focus group per ciascun progetto ($P-B_1.doc$ e $P-B_2.stud$), ogni focus group era costituito da circa 12 soggetti. I focus group sono stati organizzati soprattutto per raccogliere informazioni utili rispetto alle quali formulare gli *item* di un questionario semi-strutturato. In una seconda fase sono stati predisposti due questionari (Quest $P-B_1.doc$ e Quest $P-B_2.stud$), uno per progetto, composti da 22 item ciascuno e con la possibilità di aggiungere ulteriori informazioni ad integrazione delle domande previste. Ad ogni soggetto partecipante all'indagine (docente o studente) è stato chiesto di rispondere alle domande utilizzando una scala Likert a 4 punti. Al Quest $P-B_1.doc$, destinato a docenti in servizio, hanno risposto in 1.492 (su 1.512); del Quest $P-B_2.stud$, predisposto per docenti-studenti ancora in formazione, sono stati restituiti 746 questionari (su 756). Alcuni quesiti erano gli stessi per entrambi i questionari, altri invece sono stati diversificati in base alla tipologia dei rispondenti e a come questi avevano utilizzato il modello progettuale per unità di competenza.

Riportiamo qui di seguito l'elaborazione dei dati emersi dalla somministrazione dei due questionari. Nelle colonne delle *Tablelle 6 e 7* sono indicati rispettivamente: il numero dell'item, la formulazione dell'item, il totale (N) delle risposte fornite dai soggetti dei due campioni, il numero delle non risposte (n.r.) a ciascun item, il numero delle risposte fornite e la percentuale ad esse riferita rispetto ai 4 punti della scala Likert. Detta scala è stata così strutturata: 1 – “per nulla”; 2 – “poco”; 3 – “molto”; 4 – “moltissimo”. All'inizio di entrambi i questionari è stato chiesto quanto segue: «*Indichi in che misura l'utilizzo*

del modello progettuale per unità di competenza 'UdC. Mod.' ha contribuito a sviluppare e/o migliorare gli aspetti di seguito richiamati relativi alla progettazione in ambito scolastico. Nel segnare uno dei quattro livelli della scala, indichi quanto ritiene che la sua professionalità riguardo alla progettazione curricolare sia aumentata grazie al percorso di ricerca-formazione a cui ha preso parte».

La Tabella 6 illustra i dati raccolti attraverso il QuestP-B_i doc.

| N. | Item | Tot. | n.r. | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|--|-------------------|------|-------------|-------------|-------------|---------------|
| a1 | Maggiore conoscenza delle <i>Indicazioni Nazionali</i> (2012) | 100% (N 1.492) | - | 0,0 - | 2,2 33 | 10,8 161 | 87 1.298 |
| a2 | Incremento delle competenze legate alla progettazione curricolare | 100% (N 1.492) | - | 0,2 3 | 2,5 38 | 21,2 317 | 76,1 1.134 |
| a3 | Capacità di creare raccordi coerenti tra i "traguardi" e gli "obiettivi di apprendimento" | 100% (N 1.492) | - | 1,9 28 | 3,7 55 | 53,5 798 | 40,9 611 |
| a4 | Capacità di individuare "traguardi" e "obiettivi di apprendimento" misurabili | 100% (N 1.488) | 4 | 8,6 134 | 13,9 207 | 51,9 770 | 25,6 377 |
| a5 | Capacità di mettere in relazione le competenze chiave di cittadinanza con i "traguardi" delle discipline | 100% (N 1.492) | - | 12,8 186 | 12,9 204 | 52,6 781 | 21,7 321 |
| a6 | Capacità di articolare un traguardo per livelli di padronanza | 100% (N 1.477) | 15 | 20,9 308 | 30,7 453 | 27,5 408 | 20,9 308 |
| a7 | Capacità di individuare raccordi interdisciplinari | 100% (N 1.492) | - | 6,9 102 | 22,7 334 | 51,7 765 | 18,7 291 |
| a8 | Capacità di scegliere attività adeguate alle conoscenze, abilità e competenze da promuovere | 100% (N 1.492) | - | 7,3 109 | 32,7 487 | 37,1 554 | 22,9 342 |
| a9 | Capacità di raccordare in modo coerente attività didattiche e metodologie individuate | 100% (N 1.489) | 3 | 5,9 88 | 31,4 466 | 40,2 601 | 22,5 334 |
| a10 | Capacità di individuare prove valide e attendibili per la valutazione di conoscenze e abilità disciplinari | 100% (N 1.486) | 6 | 8,9 133 | 34,3 509 | 38,1 567 | 18,7 277 |
| a11 | Capacità di individuare prove valide e attendibili per la valutazione delle competenze da promuovere | 100% (N 1.480) | 12 | 22,6 335 | 30,9 456 | 29,3 434 | 17,2 255 |
| a12 | Capacità di costruire prove per la valutazione di conoscenze, abilità e competenze | 100% (N 1.477) | 15 | 31,3 461 | 33,7 499 | 20,3 301 | 14,7 216 |
| a13 | Capacità di costruire rubriche valutative riferite alle competenze da accertare | 100% (N 1.481) | 11 | 32,3 478 | 30,2 447 | 17,9 265 | 19,6 289 |
| a14 | Capacità di individuare i criteri di valutazione di una prova per esprimere un giudizio sulla prestazione resa dall'alunno | 100% (N 1.479) | 13 | 18,8 278 | 30,2 447 | 31,4 465 | 19,6 289 |
| a15 | Capacità di lavorare in gruppo e fornire il proprio contributo all'interno di comunità di pratica | 100% (N 1.492) | - | 5,8 87 | 7,5 112 | 58,5 873 | 28,2 420 |
| a16 | Capacità di dialogare con i colleghi e di scambiare informazioni, materiali, strumenti, ecc. | 100% (N 1.492) | - | 6,7 99 | 9,7 145 | 51,5 770 | 32,1 478 |
| a17 | Capacità di applicare il modello di progettazione per unità di competenza nella propria esperienza di insegnamento | 100% (N 1.492) | - | 6,7 100 | 8,7 129 | 57,4 857 | 27,2 406 |
| a18 | Capacità di riorganizzare il proprio modo di fare didattica nella prospettiva delle competenze | 100% (N 1.476) | 16 | 14,1 208 | 18,9 279 | 45,1 667 | 21,9 322 |
| a19 | Capacità di progettare percorsi didattici personalizzati legati a bisogni formativi specifici | 100% (N 1.490) | 2 | 9,7 145 | 17,3 256 | 58,9 879 | 14,1 210 |
| a20 | Capacità di riflettere sulle scelte operate in fase di progettazione a partire dall'efficacia degli interventi didattici | 100% (N 1.489) | 3 | 9,4 144 | 13,2 203 | 51,3 764 | 26,1 378 |
| a21 | Capacità di riprogettare gli interventi didattici individuando punti di forza e di debolezza | 100% (N 1.492) | - | 16,2 243 | 23,9 357 | 37,8 563 | 22,1 329 |
| a22 | Capacità di autovalutare le proprie competenze professionali | 100% (N 1.487) | 5 | 21,7 322 | 17,9 267 | 50,7 754 | 9,7 144 |

Tabella 6 - Risposte fornite dai docenti in servizio al QuestP-B_i doc

Dalle risposte dei docenti emerge come le attività di ricerca-formazione legate al Progetto P-B₁doc abbiano contribuito ad incrementare la conoscenza delle *Indicazioni Nazionali* (2012), approfondendo il modello e la struttura curricolare che queste propongono. Sommando i valori riferiti ai punti 3 (“molto”) e 4 (“moltissimo”) della scala dell’item a1, si rileva come il 97,8% dei rispondenti sostenga di possedere una conoscenza più approfondita delle disposizioni vigenti in materia di curricolo e come la partecipazione al progetto in questione abbia favorito l’acquisizione di una maggiore familiarità degli oggetti costitutivi del nuovo assetto curricolare, incrementando la competenza progettuale, come indicato dalle risposte all’item a2 (“molto”: 21,2%; “moltissimo”: 76,1%).

Gli item a3, a5, a7 indicano una maggiore consapevolezza nell’attivare sinergie tra i traguardi per lo sviluppo delle competenze, gli obiettivi di apprendimento (item a3, “molto”: 53,5%; “moltissimo”: 40,9%), le competenze chiave di cittadinanza (item a5, “molto”: 52,6%; “moltissimo”: 21,7%) e le discipline (item a7, “molto”: 51,7%; “moltissimo”: 18,7%). Sebbene il 77,5% del campione ritenga di possedere una buona *Capacità di individuare “traguardi” e “obiettivi di apprendimento” misurabili* (item a4, punti 3+4), ciò non si verifica per quanto riguarda il saper articolare un traguardo per livelli di padronanza (item 6), infatti in questo caso poco più della metà dei rispondenti (761 docenti su 1.477, pari al 51,6%), se sommiamo entrambi i valori negativi (“per nulla”: 308 docenti, 20,9%; “poco”: 453 docenti, 30,7%), afferma di incontrare difficoltà in questo genere di attività. La capacità di descrivere una competenza per livelli di padronanza resta ancora un ambito su cui continuare a lavorare, per due ordini di fattori. In primo luogo perché in fase di progettazione essa rappresenta una pre-condizione per la strutturazione di percorsi finalizzati ad una maturazione graduale e progressiva delle competenze. Di poi perché per la valutazione e certificazione degli apprendimenti, è proprio a partire da un’analisi attenta dei livelli di padronanza in cui le competenze sono state declinate che diventa possibile costruire compiti autentici attendibili e rilevare qualitativamente la complessità dei comportamenti maturati.

Nell’item a13 è possibile individuare ulteriori dati a supporto di questa criticità manifestata dai docenti, laddove si segnala una diffusa difficoltà nel *costruire rubriche valutative riferite alle competenze da accertare*⁴⁰. In questo caso i valori negativi sono nettamente superiori a quelli positivi, infatti su 1.479 docenti, 925 (62,5%) si attesta tra i punti 1 e 2 della scala.

⁴⁰ Sull’uso delle rubriche ai fini della valutazione e certificazione delle competenze si vedano: T.L. RHODES (ed.), *Assessing outcomes and improving achievement: tips and tools for using rubrics*, Washington, DC, Association of American Colleges and Universities, 2010; E. PANADERO, A. JONSSON, *The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: a review*, in «Educational Research Review», 9, (2013), pp. 129-144; D. CAPPERUCCI, *L’uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co.*, in «Form@re», n. 1, 2016.

Il lavoro attorno al modello di unità di competenza proposto sembra aver prodotto buoni risultati sul fronte della *Capacità di scegliere attività e metodologie adeguate alle conoscenze, abilità e competenze da promuovere*, come dimostrano i dati riferiti rispettivamente agli item a8 e a9. Per entrambi gli item la somma dei valori positivi 3 e 4 è superiore alla metà delle risposte (a8: 62,7%, a9: 56,8%). Questi due aspetti della competenza progettuale sono strettamente connessi alla pratica dell'insegnamento ed esercitano un peso molto forte sull'efficacia degli interventi didattici realizzati in classe⁴¹.

Per quanto riguarda le competenze valutative, che non possono essere trascurate nel momento in cui si parla di progettazione curricolare, i docenti del campione presentano maggiore esperienza per ciò che riguarda la *capacità di individuare prove [...] per la valutazione di conoscenze e abilità disciplinari* (a10) e [...] *individuare i criteri di valutazione di una prova [...] (a14)*. Dette competenze sono connesse alla scelta e all'uso di prove tradizionali o standardizzate finalizzate all'accertamento degli obiettivi di apprendimento⁴², ovvero delle conoscenze dichiarative e procedurali che si accompagnano all'apprendimento di saperi ben definiti. Venendo ai dati, 844 docenti (su 1.486, di cui 6 non rispondono), pari al 56,8%, sostengono di essere in grado di individuare prove valide ed attendibili limitatamente alla misurazione e valutazione di conoscenze e abilità. Sebbene le risposte positive superino il 50% del campione, il 34,3% (509 unità) afferma di sentirsi "poco" sicuro nel padroneggiare questi aspetti della progettazione e che anche la sperimentazione attorno alle unità di competenza non è riuscita a colmare questo *gap* relativo alle competenze docimologiche. Tutto questo trova conferma anche nei dati riferiti all'item a14, dove i valori positivi e quelli negativi sostanzialmente si equivalgono, se non per una piccola differenza pari a 2 punti percentuali [(3+4)-(1+2)]. La difficoltà in questo caso consiste nell'individuazione di criteri di valutazione in grado di produrre giudizi affidabili, frutto dell'applicazione di indicatori e parametri condivisi, tali da evitare effetti distorsivi della valutazione quali quelli connessi al punto di vista del docente o a variabili situazionali. I valori presentano difficoltà ancora più marcate quando la valutazione si sposta dagli apprendimenti conoscitivi alle competenze, sia disciplinari che trasversali, dove il primo problema che i docenti si trovano a fronteggiare è quello di individuare prove autentiche, compiti in situazione, compiti di realtà in grado di rilevare in che modo e a quale livello l'alunno è in grado di utilizzare le conoscenze e le abilità apprese attraverso lo studio delle discipline per risolvere problemi complessi sia in contesti noti che non. Riferendosi alle risposte all'item a11, il 53,5% del campione (791 docenti su 1.480, 12 non rispondono) si percepisce come poco esperto nel selezionare e individuare prove per l'accertamento delle competenze.

⁴¹ A. CALVANI, *Come fare una lezione efficace*, Roma, Carocci, 2014; G. BONAIUTI, *Le strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2014; J. HATTIE, *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London & New York, Routledge, 2009; ID., *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*, London & New York, Routledge, 2012.

⁴² G. DOMENICI, *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari, 2003; B. VERTECCHI, G. AGRUSTI, *Laboratorio di valutazione*, Roma-Bari, Laterza, 2008.

Il segno negativo aumenta ulteriormente quando viene chiesto agli insegnanti in che misura si sentono competenti, anche a seguito della partecipazione al progetto di ricerca-formazione sulle unità di competenza, nell'elaborazione di prove per la valutazione di conoscenze, abilità e competenze. Il quesito, essendo strutturato in forma aggregata, non consente di distinguere i dati per tipologia di prova valutativa, ma come dicevamo anche sopra, se le prove per la valutazione di conoscenze e abilità sono percepite come più accessibili e semplici da costruire, quelle relative alle competenze rappresentano lo scoglio maggiore. Questo dato emergeva chiaramente, e con una certa frequenza, anche dal confronto interno ai focus group precedenti la somministrazione del QuestP-B_idoc. Relativamente al questionario, l'item a12 attesta quanto appena detto. I docenti che indicano "per nulla" sono 461 (su 1.477, 15 non rispondono) pari al 31,3%; "poco" 499 (33,7%); "molto" 301 (20,3%); "moltissimo" 216 (14,7%). Di per sé la differenza tra la somma dei valori negativi e positivi (65% [1+2] contro 35% [3+4]) non rappresenta neanche il valore più preoccupante, soprattutto se confrontato con quello di altri item del questionario, tuttavia potrebbe diventarlo soprattutto alla luce dello scollamento che questo quesito rileva tra le richieste avanzate a livello ordinamentale in merito alle competenze docimologiche che tutti gli insegnanti dovrebbero possedere e i comportamenti professionali connessi alla pratica ordinaria dei docenti⁴³.

Il questionario ha voluto indagare anche in che misura il percorso di ricerca-formazione a cui gli insegnanti hanno preso parte abbia contribuito a supportare alcune competenze trasversali⁴⁴, quali quelle legate alla *Capacità di lavorare in gruppo e fornire il proprio contributo all'interno di comunità di pratica e dialogare con i colleghi e [...] scambiare informazioni, materiali, strumenti, ecc.* Questi aspetti sono tutt'altro che trascurabili, soprattutto se ricollegati al lavoro che gli insegnanti sono chiamati a svolgere all'interno del *team* docente, commissioni, gruppi di lavoro, gruppi di progetto, ecc. Infatti la progettazione didattica non deve mai connotarsi come un atto individuale, un'operazione di ingegno da compiersi in modo isolato, ma deve vedere nel confronto con i colleghi e nella collegialità uno dei propri punti di forza e di successo⁴⁵. L'esperienza di rete e per gruppi di lavoro realizzata grazie al progetto P-B_idoc ha fatto registrare risultati positivi a riguardo, a vantaggio dell'elaborazione di unità di competenza partecipate e condivise. Riguardo alla *Capacità di lavorare in gruppo e fornire il proprio contributo all'interno di comunità di pratica* è emerso un ampio consenso, pari all'83,7% ("molto": 58,5%; "moltissimo": 28,2%). Lo stesso dicasi per la *Capacità di dialogare con*

⁴³ Il dato riscontrato può destare una certa preoccupazione soprattutto se letto alla luce di quanto oggi richiesto obbligatoriamente alle scuole, non solo in termini di valutazione delle competenze, ma anche di certificazione di queste ultime, come previsto dalla recente CM n. 3/2015.

⁴⁴ B. REY, *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, Franco Angeli, 2003.

⁴⁵ E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

i colleghi e di scambiare informazioni, materiali, strumenti, ecc., per la quale la tendenza è pressoché la stessa, pari all'83,6% di coloro che hanno risposto ("molto": 51,5%; "moltissimo" 32,1%).

Trattandosi di un percorso di ricerca-formazione, una delle variabili tenute sotto controllo fin dall'inizio è stata quella orientata a verificare in che modo l'esperienza di formazione abbia inciso e ridefinito il sistema di pratiche degli insegnanti, monitorando il livello di impatto che detta formazione ha avuto non solo in termini di arricchimento professionale, ma anche di apprendimento trasformativo dell'insegnamento⁴⁶. Il progetto, infatti, ha previsto una sperimentazione in classe per almeno cinque mesi delle unità di competenza progettate dalle reti di scuole. Queste hanno evidenziato un buon livello di applicazione e di soddisfazione degli insegnanti, come indicato dall'item a17 ("molto": 57,4%; "moltissimo": 27,2%). La loro realizzazione in classe ha introdotto, gradualmente, cambiamenti significativi anche rispetto al «modo di insegnare», modificando l'interazione con gli alunni, la scelta delle attività, la strutturazione del lavoro scolastico. A riguardo un'insegnante di scuola primaria ha riferito durante uno dei focus group: «*Mentre prima ciò che ricercavo negli alunni era soprattutto l'attenzione verso la mia lezione, affinché potessero apprendere più informazioni e regole possibili, adesso avendo spostato l'attenzione dagli obiettivi conoscitivi alle competenze, attribuisco molta più importanza ai processi cognitivi che i bambini mettono in atto nella realizzazione di un'attività, nella risoluzione di un compito nel feedback che sono in grado di fornire alle mie domande durante lo svolgimento di una lezione... e mi sono resa conto di come io non debba spiegare tutto, ma casomai orientare, guidare consapevolmente l'esplorazione e la ricerca del bambino...*». Questo sforzo di riscrivere, almeno in parte, il proprio stile di insegnamento emerge anche dalle risposte all'item a19, dove il 67% dei docenti che hanno risposto (1.476) afferma di aver *riorganizzare il proprio modo di fare didattica nella prospettiva delle competenze*; non sono pochi (37%), tuttavia, coloro che continuano a preferire una didattica più tradizionale basata prevalentemente sulla trasmissione dei contenuti di insegnamento. Dati simili sono riconducibili anche all'impiego del modello di progettazione per unità di competenza per la pianificazione di *percorsi didattici personalizzati legati a bisogni educativi specifici*, quali quelli che si accompagnano alla stesura dei PDP, PEI o qualsiasi altro tipo di intervento formativo calibrato attorno ai bisogni del bambino. Il 70% del campione ("molto": 58,9%; "moltissimo": 14,1%) segnala un buon grado di soddisfazione e di utilizzo.

Gli ultimi tre item del questionario hanno inteso raccogliere informazioni su quanto la progettazione per unità di competenza abbia favorito nei docenti la costruzione di un pensiero riflessivo «su» e «durante» la pratica didattica.

⁴⁶ J. MEZIROW, *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991; E.W. TAYLOR, *Teacher transformation: a transformative learning perspective*, in «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 15, Dicembre 2015.

Riprendendo il modello dell'insegnante riflessivo di Schön⁴⁷ e altri autori⁴⁸ si è voluto indagare la pratica dell'insegnante rispetto a tre variabili: a) l'efficacia didattica; b) la revisione dell'azione attraverso l'individuazione di punti di forza e di debolezza; c) la capacità di autovalutazione. L'item a20 mette in evidenza come la progettazione per unità di competenza non sia soltanto un'azione prospettica, proiettata verso quello che si presume dovrà essere l'intervento educativo, ma permette, attraverso quelle che lo stesso Schön ha definito «la conversazione con la situazione» e «la riflessione nel corso dell'azione»⁴⁹, di raccogliere *feedback* inerenti l'efficacia delle azioni formative nel momento stesso in cui queste si compiono, modificando quindi il modo in cui queste sono state pensate *ex ante*. Grazie al raccordo tra la progettazione ed il sistema di valutazione interno alla scuola⁵⁰ diventa possibile stimare in che misura gli obiettivi stabiliti concordano o meno con i risultati di apprendimento degli alunni, e più precisamente come l'insegnamento si collega all'apprendimento a partire dalla qualità e quantità delle conoscenze e competenze sviluppate dai bambini. Secondo il 77,4% dei rispondenti, questa dimensione riflessiva sulle scelte operate e sui risultati raggiunti è stata supportata positivamente dall'utilizzo del modello progettuale *UdC Mod*.

A partire dalla riflessione sull'efficacia dei percorsi progettati è possibile avviare un sistematico processo di revisione interna, in grado di ripercorrere le fasi messe in atto dall'insegnante nella pratica didattica. L'emergere di punti di forza e di debolezza – conseguenti qualsiasi forma di *review*, da quelle più strutturate affidate a audit esterne, a quelle interne condotte dall'insegnante o da nuclei attivati dalla scuola – consente l'avvio di interventi di *ri-progettazione* tesi al miglioramento delle azioni educative e al superamento dei punti di caduta rilevati nella fase di attuazione dell'unità di competenza progettata, come indicato dal 59,9% del campione. Allo stesso modo, per il 60,4% dei rispondenti (898 unità su 1.487, “molto”: 50,7%; “moltissimo”: 9,7%), la riflessione attorno alla pratica docente e la *ri-progettazione* degli oggetti indicati nell'unità di competenza contribuiscono ad incrementare la capacità autovalutativa dell'insegnante, favorendo un ampliamento delle molteplici dimensioni che si accompagnano ad una professionalità docente fluida e in costante evoluzione.

Passiamo adesso ad analizzare i dati riportati nella *Tabella 7*, raccolti gra-

⁴⁷ D.A. SCHÖN (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993.

⁴⁸ K. MONTALBETTI, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Milano, Vita & Pensiero, 2005.

⁴⁹ D.A. SCHÖN, (1987), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, Franco Angeli, 2006, p. 56.

⁵⁰ I. VANNINI, *Dalla diagnosi in ingresso alla valutazione sommativa. Il controllo degli apprendimenti per promuovere la cultura della valutazione all'interno delle scuole*, in D. CAPPERUCCI (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, Milano, Franco Angeli, 2011.

zie al questionario QuestP-B₂stud, somministrato ad campione di studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria di Firenze coinvolto nel presente percorso di ricerca-formazione.

Tabella 7 – *Risposte fornite dagli studenti del CdL Magistrale in Scienze della Formazione Primaria al QuestP-B₂stud*

| N. | Item | Tot. | n.r. | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|-----------------|------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| b1 | Maggiore conoscenza delle <i>Indicazioni Nazionali</i> (2012) | 100% (N 740) | 6 | 0,4 1 | 1,4 11 | 27,3 203 | 70,9 525 |
| b2 | Incremento delle competenze legate alla progettazione curricolare | 100% (N 746) | - | 0,0 - | 1,1 8 | 42,5 317 | 56,4 421 |
| b3 | Capacità di creare raccordi coerenti tra i “traguardi” e gli “obiettivi di apprendimento” | 100% (N 744) | 2 | 3,1 23 | 5,9 44 | 47,9 357 | 43,1 320 |
| b4 | Capacità di individuare “traguardi” e “obiettivi di apprendimento” misurabili | 100% (N 738) | 8 | 18,1 133 | 37,5 277 | 28,8 213 | 15,6 115 |
| b5 | Capacità di mettere in relazione le competenze chiave di cittadinanza con i “traguardi” delle discipline | 100% (N 746) | - | 14,1 106 | 12,7 94 | 51,4 381 | 21,8 165 |
| b6 | Capacità di articolare un traguardo per livelli di padronanza | 100% (N 738) | 8 | 22,2 164 | 37,8 279 | 17,2 127 | 22,8 168 |
| b7 | Capacità di individuare raccordi interdisciplinari | 100% (N 742) | 6 | 7,2 54 | 18,2 135 | 48,4 359 | 26,2 194 |
| b8 | Capacità di scegliere attività adeguate alle conoscenze, abilità e competenze da promuovere | 100% (N 746) | - | 11,4 85 | 19,7 147 | 53,8 402 | 15,1 112 |
| b9 | Capacità di raccordare in modo coerente attività didattiche e metodologie individuate | 100% (N 746) | - | 11,8 88 | 27,2 202 | 52,1 389 | 8,9 67 |
| b10 | Capacità di individuare prove valide e attendibili per la valutazione di conoscenze e abilità disciplinari | 100% (N 736) | 10 | 26,4 193 | 41,9 309 | 28,9 213 | 2,8 21 |
| b11 | Capacità di individuare prove valide e attendibili per la valutazione delle competenze da promuovere | 100% (N 735) | 11 | 30,7 225 | 41,6 306 | 26,9 198 | 0,8 6 |
| b12 | Capacità di costruire prove per la valutazione di conoscenze, abilità e competenze | 100% (N 743) | 3 | 31,1 231 | 49,6 369 | 13,6 101 | 5,7 42 |
| b13 | Capacità di costruire rubriche valutative riferite alle competenze da accertare | 100% (N 737) | 9 | 27,7 204 | 37,7 278 | 19,1 141 | 15,5 114 |
| b14 | Capacità di individuare i criteri di valutazione di una prova per esprimere un giudizio sulla prestazione resa dall'alunno | 100% (N 737) | 9 | 28,2 208 | 39,6 292 | 17,5 129 | 14,7 108 |
| b15 | Capacità di lavorare in gruppo e fornire il proprio contributo all'interno di comunità di apprendimento | 100% (N 743) | 3 | 1,8 13 | 2,8 21 | 43,8 325 | 51,6 384 |
| b16 | Capacità di dialogare con altri studenti e di confrontarsi su materiali, strumenti, ecc. | 100% (N 746) | - | 4,4 33 | 6,1 46 | 50,9 379 | 38,6 288 |
| b17 | Capacità di utilizzare il modello di progettazione per unità di competenza nelle attività di laboratorio | 100% (N 746) | - | 2,3 17 | 3,8 29 | 49,1 367 | 44,8 333 |
| b18 | Capacità di applicare il modello di progettazione per unità di competenza nelle attività di tirocinio diretto | 100% (N 733) | 13 | 14,6 109 | 36,7 269 | 33,7 245 | 15 110 |
| b19 | Capacità di progettare, in contesti laboratoriali, percorsi didattici personalizzati legati a bisogni formativi specifici | 100% (N 733) | 13 | 7,5 55 | 11,7 86 | 54,1 397 | 26,7 195 |
| b20 | Capacità di riflettere sulle scelte operate in fase di progettazione a partire dalle osservazioni compiute durante le attività di tirocinio diretto | 100% (N 746) | - | 15,3 114 | 37,3 278 | 31,7 236 | 15,7 118 |
| b21 | Capacità di riprogettare gli interventi didattici pensati durante le attività di laboratorio, individuando possibili punti di forza e di debolezza | 100% (N 739) | 7 | 5,8 43 | 15,1 112 | 48,2 355 | 30,9 229 |
| b22 | Capacità di autovalutare lo stato di avanzamento del proprio apprendimento a partire dai prodotti realizzati | 100% (N 743) | 3 | 12,3 92 | 9,1 67 | 48,3 359 | 30,3 225 |

Come già rilevato per il campione dei docenti, anche per quello degli studenti, il progetto di ricerca-formazione sulla progettazione per unità di com-

petenza ha incentivato la lettura e quindi una conoscenza più approfondita del testo delle *Indicazioni Nazionali* (item b1, “molto”: 27,3%; “moltissimo”: 70,9%); la quasi totalità dei rispondenti riporta di avere ricavato un arricchimento anche per quanto riguarda le competenze progettuali (item b2, “molto”: 42,5%; “moltissimo”: 56,4%). Per aspetti più specifici, quali quelli legati all’organizzazione del curricolo, gli studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria, a fronte di un’esperienza sul campo ancora limitata e di una conoscenza didattico-disciplinare in costruzione, incontrano maggiori criticità, rispetto al campione dei docenti, nell’*individuare “traguardi” e “obiettivi di apprendimento” misurabili* (b4, “per nulla”: 18,1%; “poco”: 37,5%) e nell’*articolare un traguardo per livelli di padronanza* (b6, “per nulla”: 22,2%; “poco”: 37,8%), mentre questa difficoltà non si rileva per il saper creare raccordi tra competenze chiave di cittadinanza, traguardi per lo sviluppo delle competenze, obiettivi di apprendimento (item b3 e b5) e collegamenti interdisciplinari (item b7).

Analogamente a quanto riscontrato nei docenti, anche gli studenti incontrano maggiori difficoltà sul fronte della valutazione. Infatti, mentre questi non evidenziano significative criticità nella scelta delle attività da realizzare e dei metodi didattici (item b8 e b9), altrettanto non si verifica rispetto alla capacità di individuare prove valide e attendibili per la valutazione di conoscenze e abilità disciplinari (b10, la somma dei valori positivi si attesta poco oltre il 31%), per la valutazione delle competenze da sviluppare (b11, la somma dei valori negativi è pari al 72,3% dei rispondenti), per la costruzione di prove di accertamento (b12, la somma dei valori negativi è pari al 65,4%), per l’utilizzo di rubriche valutative (b13, solo il 19,1% risponde “molto” e il 15,5% “moltissimo”), per l’individuazione dei criteri valutativi di una prova (b14, la somma dei valori positivi si limita al 32,2%, pari a 237 su 737 che hanno risposto alla domanda). Questi dati mettono in risalto la necessità di lavorare, fin dalla formazione iniziale, sullo sviluppo delle competenze docimologiche dei futuri insegnanti, anche perché, come emerso dalle informazioni raccolte grazie al QuestP-B₁doc, le medesime difficoltà vengono segnalate anche dai docenti in servizio.

Il lavoro sulla progettazione per unità di competenza sembra aver contribuito in modo soddisfacente a promuovere la capacità di lavorare in gruppo (b15, “molto”: 43,8%, “moltissimo”: 51,6%) e di dialogare con altri studenti su materiali, strumenti, ecc. (b16, “molto”: 50,9%, “moltissimo”: 38,6%). Questo è vero soprattutto per le attività di laboratorio, nelle quali il 93,9% del campione (b17, pari a 700 studenti su 746) dice di aver utilizzato il modello *UdC Mod.* con successo. Lo stesso vale anche per la progettazione, sempre all’interno dei laboratori del Corso di Studi, di percorsi didattici personalizzati legati a bisogni formativi specifici (b19, “molto”: 54,1%, “moltissimo”: 26,7%). Dati diversi invece si riscontrano per quanto riguarda l’applicabilità di detto modello progettuale alle attività di tirocinio diretto, dove la percentuale di coloro che affermano di aver potuto trasferire nella pratica le competenze acquisite grazie alla formazione laboratoriale è al di sotto del 50% (48,7%) e 13 studenti

non rispondono. Questo è confermato anche dalle risposte all'item b20, dalle quali emerge come la *riflessione sulle scelte operate in fase di progettazione a partire dalle osservazioni compiute durante le attività di tirocinio diretto* risulti essere piuttosto modesta, proprio alla luce del limitato grado di applicabilità del modello di progettazione per unità di competenza durante il tirocinio a scuola (infatti la somma dei valori negativi è pari al 52,6% dei rispondenti, quella riferita ai valori positivi della scala è del 47,4%).

In linea con quanto emerso per il campione dei docenti, anche per quello degli studenti il modello per unità di competenza è servito ad incrementare la *capacità di riprogettare gli interventi didattici pensati durante le attività di laboratorio, individuando possibili punti di forza e di debolezza* e quella di *autovalutare lo stato di avanzamento del proprio apprendimento a partire dai prodotti realizzati*, come attestato dagli item b21 e b22 (per i quali la somma dei valori positivi ammonta rispettivamente al 79,1% e 78,6% del campione).

5. Conclusioni

Dalle esperienze di ricerca-formazione qui presentate emerge il ruolo centrale che le competenze progettuali ricoprono all'interno del profilo professionale di tutti gli insegnanti, sia di quelli in servizio sia di coloro che si stanno preparando per diventarlo⁵¹.

Per fare in modo che gli insegnanti sviluppino in modo sempre più solido la capacità di guidare intenzionalmente il proprio insegnamento, uscendo dalla routine, dalla ripetitività del quotidiano, dal dogmatismo dei «ricettari didattici» è importante che essi padroneggino a pieno i modelli di progettazione per competenze, che oggi, la ricerca didattica unita alla sapienza della pratica vanno elaborando. A riguardo, in questa sede abbiamo proposto un modello specifico, denominato *UdC Mod.*, adottato sia in un progetto-pilota che in due progetti successivi, realizzati con campioni di insegnanti in servizio (P-B₁doc) e in formazione (P-B₁stud). Detto modello, in base ai dati emersi dal monitoraggio (di cui alle *Tabelle 6 e 7*), nel complesso, si è dimostrato funzionale ad analizzare e migliorare la pratica didattica, affidandosi a processi ricorsivi di progettazione, azione, revisione e *ri-progettazione*.

Al di là delle numerose unità di competenza prodotte, che in termini di documentazione rappresentano il risultato più significativo dei progetti sopra richiamati, le sperimentazioni realizzate e illustrate nelle pagine precedenti sono servite soprattutto a tenere alto il confronto sulla costruzione del curriculum e lo scambio di buone pratiche. Il valore aggiunto che queste esperienze hanno ben evidenziato ha coinciso soprattutto con la disponibilità di docenti e studenti di porsi come *agenti euristici*, capaci di fare ricerca a partire dalla

⁵¹ A. MARIANI (a cura di), *L'orientamento e la formazione iniziale degli insegnanti del futuro*, Firenze, Firenze University Press, 2014; P. FEDERIGHI, V. BOFFO (a cura di), *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*, Firenze, Firenze University Press, 2014.

pratica, e – attraverso la riflessione su di essa – sviluppare nuova conoscenza e nuove strategie per orientare l'insegnamento e la costruzione del curricolo⁵².

Il rinnovamento del curricolo, infatti, oltre alla presenza di disposizioni normative ben definite, necessita in parallelo di un altrettanto rinnovato profilo professionale degli insegnanti⁵³, costruito a partire da una reciprocità sempre più stretta tra ricerca didattica e pratica, che solo se considerate sullo stesso piano possono assicurare rigore metodologico e applicabilità della progettazione educativa. Nel momento in cui i dispositivi di progettazione adottati dagli insegnanti sono il frutto di un lavoro di ricerca-formazione, basato sulla condivisione delle scelte, sulla riflessione attorno ai modelli didattici, sulla qualità dei risultati prodotti, tutto questo produce ricadute positive anche sul modo di fare scuola, sulla didattica, sulla sperimentazione di nuovi modelli d'insegnamento e di insegnanti⁵⁴.

Sul fronte dello sviluppo professionale, ciò che di rilevante emerge da percorsi di ricerca-formazione come quelli qui documentati è la «scoperta possibile» di una professionalità critico-riflessiva del docente, il quale, padroneggiando gli strumenti e le metodologie della ricerca educativa, assume una *postura* tale da considerare l'insegnamento stesso come ambito di ricerca. Ciò fa dell'insegnante non solo un *practitioner*, inteso come semplice esecutore, ma un *reflective practitioner*, come sostiene Schön⁵⁵, un *research practitioner*, come teorizzato da Cochran-Smith e Lytle⁵⁶, capace di utilizzare la ricerca e il confronto tra pari quali strumenti-guida per finalizzare l'insegnamento verso il raggiungimento di apprendimenti sempre più complessi e significativi.

⁵² J.J. LOUGHRAN, *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London, Routledge, 2006.

⁵³ C. GOISIS, *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Un'indagine sul ruolo delle competenze tacite*, Milano, Vita & Pensiero, 2013; J. MCTIGHE, G. WIGGINS, *Understanding by design. Professional development workbook*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2004.

⁵⁴ I. VANNINI, *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi di ricerca empirica in educazione*, Milano, Franco Angeli, 2012.

⁵⁵ D.A. SCHÖN (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, cit.

⁵⁶ M. COCHRAN-SMITH, S.L. LYTLE, *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*, New York, Teachers College Press, 2009.