



Competenze metodologiche e sviluppo professionale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria: un'esperienza di formazione in servizio

Methodological skills and professional development for teachers of kindergarten and primary school: experience of in-service training

Rosanna Tammaro

Università degli Studi di Salerno - rtammaro@unisa.it

Marika Calenda

Università degli Studi di Salerno - macalenda@unisa.it

Concetta Ferrantino

Università degli Studi di Salerno - cferrantino@unisa.it

ABSTRACT

From many years the construct of competence entered in the Italian school as an educational target to achieve and around which rethink the teaching/learning paths.¹ It is a complicated challenge that required and requires to the teachers of the schools of all levels a considerable commitment in terms of restructuring of consolidated practice in education and revision of the way of working in the classroom. The paper proposes a reflection on the teacher's professional figure with particular reference to the methodological skills to be acquired in relation to this important paradigmatic change and to the importance of in-service training for the improvement of those skills. In the first part we focus on the analysis of the teacher's professional figure and about the set of knowledge and skills that qualify him as such, with particular reference to the methodological skills required to meet the challenge of competence. In the second part we describe what is the challenge of competence and how this challenge is transposed by the legislature in the text of the National Guidelines for the curriculum in kindergarten and in the first cycle of education (September 2012). In the third part we describe an experience of in-service training for teachers of kindergarten and primary school which took place in the Comprehensive Institute of San Marzano sul Sarno with the aim to improve the expertise in the didactic planning. In closing it tells about some products of this experience that have been developed by working groups during lab training hours.

Nella scuola italiana da anni ha fatto irruzione il costrutto di competenza come traguardo formativo da raggiungere e intorno al quale ripensare i percorsi di insegnamento/apprendimento. Si tratta di una sfida complessa che ha richiesto e richiede agli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado un impegno notevole in termini di ristrutturazione delle prassi didattiche consolidate e di revisione del modo di lavorare in classe. Il contributo propone una riflessione sulla figura dell'insegnante professionista con particolare riferimento alle competenze metodologiche da acquisire in relazione a questo importante cambiamento paradigmatico e all'importanza della formazione in servizio per il miglioramento di tali competenze. Nella prima parte ci soffermiamo sull'analisi della figura professionale dell'insegnante e dell'insieme di saperi e competenze che lo qualificano come tale, con particolare riferimento alle competenze metodologiche necessarie per rispondere alla sfida della competenza. Nella seconda parte descriviamo in cosa consiste la sfida della competenza e come tale sfida viene recepita dal legislatore nel testo delle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (settembre 2012). Nella terza parte descriviamo un'esperienza di formazione in servizio destinata agli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria che si è svolta presso l'Istituto Comprensivo di San Marzano sul Sarno con l'obiettivo di migliorare la competenza nella progettazione didattica. Si forniscono, in chiusura, alcuni prodotti di questa esperienza che sono stati elaborati dai gruppi di lavoro durante le ore di laboratorio formativo.

KEYWORDS

Skill; Teacher; Professionalism; Education; Didactic Planning.
Competenza; Insegnanti; Professionalità; Formazione; Progettazione Didattica.

Introduzione

La tendenza a definire un profilo professionale dell'insegnante mediante una serie di competenze è ormai diffusa e consolidata a livello europeo e da tempo la figura dell'insegnante sta evolvendo da depositario assoluto del sapere a guida propositiva affinché il discente diventi da semplice ricettore passivo di informazioni a costruttore attivo di conoscenza. Il ruolo degli insegnanti deve necessariamente evolversi per rispondere alle esigenze di rinnovamento dei sistemi educativi e infatti, in gran parte dei paesi occidentali, "l'insegnante sta passando da un profilo di personale esecutivo ad un profilo di personale professionista" (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2006, p. 17). Saper insegnare presuppone un profilo complesso che non si improvvisa, né si costruisce in astratto: è il risultato di un faticoso cammino che si perfeziona nelle relazioni quotidiane con i propri alunni e in un confronto continuo con i propri colleghi (Cerini, 2008).

La concezione sociologica del professionista, cioè di colui che è detentore di una pratica professionale acquisita dopo un lungo periodo di studio al termine del quale si è capaci di raggiungere determinati obiettivi in modo autonomo e responsabile, si sta imponendo anche per gli insegnanti portando con sé una serie di interrogativi, primo tra tutti: che cosa dovrebbe essere capace di fare un insegnante professionista. Si tratta indubbiamente di un professionista che diventa regista e guida, facilitatore e catalizzatore dei processi di apprendimento che si sviluppano nell'ambiente formativo (Marzano, 2013). Nel dibattito pedagogico esistono numerosi riferimenti teorici su un possibile modello di competenze per gli insegnanti. Margiotta (1999) affermava che alla scuola spetta il compito di attrezzare l'individuo con abilità e motivazioni in grado di sostenere l'acquisizione di apprendimenti sempre più difficili, autonomi e personalizzati, un tipo di apprendimento da intendersi come un abito mentale che non può ritenersi di dominio esclusivo della scuola. Già allora emergeva la necessità di ridefinire le mete formative in termini di alfabetizzazione tecnologica, flessibilità negli apprendimenti, abilità riflessive, imparare ad imparare in relazione non solo all'istruzione formale ma in uno scenario più ampio e complesso, quello dell'apprendimento *long life*. La scuola del futuro, auspicava Margiotta, non potrà più permettersi di conservarsi come un'istituzione autosufficiente e autoreferente poiché le finalità dell'istruzione formale vanno ben oltre gli apprendimenti base (saper leggere, scrivere e far di conto) su cui innestare progressivamente ulteriori nozioni e informazioni e tali finalità devono essere ripensate in vista del raggiungimento di un apprendimento che possa preparare gli allievi ad affrontare globalmente le sfide nella vita fuori dalla scuola.

Alcuni framework internazionali (InTASC, 2013; Perrenoud, 2009; Danielson, 2007, 2011) hanno delineato le aree di competenza che meglio rappresentano il profilo del docente. Bandini, Calvani, Falaschi, Menichetti (2015) affermano che da un'analisi comparativa di questi modelli internazionali per il profilo dell'insegnante, unitamente a quelli forniti dal Ministero dell'Educazione Francese² e dallo Stato del Québec³ emerge innanzitutto che essi rimandano a delle competen-

- 1 Attribuzioni: Concetta Ferrantino ha redatto l'Abstract e l'Introduzione; Rosanna Tammaro il I paragrafo; Marika Calenda il II paragrafo. Le conclusioni sono da attribuirsi a tutte e tre le autrici.
- 2 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, 2013.
- 3 Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles, 2001.

ze che vanno oltre la conoscenza disciplinare e l'atteggiamento di cura e sono accomunati da un'idea di sviluppo professionale e dalla necessità di sottoporre l'esperienza professionale ad un processo di continuo miglioramento. Gli autori hanno ricondotto tutte le competenze a quattro aree che sono: valori e atteggiamenti, conoscenze di base e disciplinari, interazione didattica, comunità professionale e formazione (pp. 91-92). Il profilo proposto dal Council of Chief State School Officers (CCSO) a cura dell'Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) degli Stati Uniti d'America costituisce un riferimento fondamentale per quanto concerne la definizione di standard professionali del docente, il modello InTASC è stato elaborato per la prima volta nel 1992 e poi aggiornato nel corso degli anni. Attualmente tale modello sintetizza le caratteristiche chiave della professionalità docente particolarmente significative. Partendo dal principio che l'insegnamento debba essere orientato a promuovere lo sviluppo di tutti gli allievi, le competenze sono raggruppate nelle seguenti quattro aree: l'allievo e i processi di apprendimento, i contenuti, la progettazione formativa, la responsabilità individuale. Il modello di Perrenoud (2002) è frutto della collaborazione e del dialogo con insegnanti e dirigenti nei contesti reali e si sviluppa a partire dalle pratiche concrete connesse alle interazioni con gli alunni e i colleghi, al processo di insegnamento/apprendimento, all'agire in un contesto specifico, alle esigenze di crescita professionale del docente. L'autore ha formalizzato in un modello molto accreditato e diffuso dieci competenze articolate in tre macro dimensioni che riguardano: il lavoro in aula, il lavoro fuori dall'aula e lo sviluppo professionale. Il modello di Perrenoud evidenzia alcune competenze ampiamente riconosciute come qualificanti la professionalità degli insegnanti, esse hanno a che fare con la capacità di personalizzare il percorso di insegnamento/apprendimento, di contestualizzare la didattica nelle classi sempre più eterogenee, di collaborare e confrontarsi con i colleghi, di saper usare le tecnologie e lavorare nell'ottica dello sviluppo professionale. Il framework proposto da Danielson, in linea con gli standard InTASC, individua dimensioni chiave o ambiti di responsabilità articolati analiticamente in ventidue aspetti dell'attività del docente. Gli ambiti di responsabilità individuati all'interno di questo quadro di riferimento sono: pianificazione e preparazione, contesto classe, insegnamento, responsabilità professionali. In esso si possono riconoscere, inoltre, alcune dimensioni trasversali comuni a tutti gli ambiti come l'attenzione agli alunni con BES, l'uso delle tecnologie, saper adeguare i contenuti e le modalità di presentazione agli alunni, garantire uguali opportunità formative, tener conto delle diversità socio-culturali degli alunni. Come si evince da questi importanti modelli, la capacità di organizzare e gestire la progressione dell'apprendimento, le competenze didattiche, docimologiche e di progettazione, la pianificazione dell'insegnamento sulla base di obiettivi di apprendimento significativi per ciascun allievo sono alcune tra le competenze metodologiche ritenute fondanti della professionalità degli insegnanti. Tutti i modelli risultano, inoltre, accomunati da alcune caratteristiche chiave di tale professionalità che riguardano la capacità di personalizzare l'apprendimento. Dobbiamo precisare che oggi al centro dell'interazione didattica c'è il concetto di competenza, insegnare per competenze significa in primo luogo riconsiderare le abilità, le conoscenze e i contenuti disciplinari nello sforzo di legare tali conoscenze e abilità a problemi concreti, agganciati ai contesti di realtà. La didattica per competenze supera la divisione disciplinare poiché non esistono problemi nella vita quotidiana cui far fronte mobilitando un solo sapere disciplinare piuttosto esistono problemi che si affrontano da più punti di vista. Da un punto di vista metodologico insegnare per competenze non vuol dire sacrificare i contenuti in quanto essi costituiscono i campi di esperienza in cui esercitare abilità e competenze. Affinché questo possa realizzarsi occorre far sì che essi si trasformino in un insieme di conoscenze che

vadano a costituire un patrimonio stabile e duraturo in possesso dell'allievo: le conoscenze servono a supportare sia le abilità che le competenze. L'esperienza di formazione che ha coinvolto gli insegnanti dell'infanzia e della primaria dell'Istituto Comprensivo di San Marzano sul Sarno prende il via da queste considerazioni e dall'esigenza di fornire le abilità sia teoriche che pratiche per riuscire a promuovere negli alunni la capacità di affrontare i problemi che le esperienze di vita possono presentare, mobilitando le proprie risorse interne e agendo in modo funzionale in un contesto complesso. Promuovere questo tipo di apprendimento significa riuscire a collegare le esperienze di apprendimento scolastico con le situazioni di vita e significa lavorare sui legami piuttosto che sulle fratture tra scuola e mondo circostante (Castoldi, 2016). Sono questi gli argomenti intorno ai quali ripensare l'insegnamento scolastico nello sforzo di orientare l'azione didattica verso un apprendimento profondo e significativo che non perda mai di vista il collegamento con l'esperienza di vita reale degli alunni.

1. Ridefinire i traguardi formativi: quali competenze per una nuova logica progettuale

Verso la fine del XX secolo, l'Unione Europea si è sempre più interessata alle competenze, avviando un dibattito internazionale che ha prodotto una serie di importanti documenti in cui si sottolinea la centralità delle competenze nei percorsi di istruzione, educazione, formazione e nel mondo del lavoro, in una prospettiva di valorizzazione del "capitale umano"⁴ come fattore alla base dello sviluppo economico e sociale. Il documento che fornisce l'orizzonte di riferimento per la costruzione dei percorsi formativi ed educativi in ambito scolastico è la Raccomandazione del 18 dicembre 2006 in cui vengono enunciate in maniera definitiva le otto competenze chiave per la cittadinanza europea, che sono: i) comunicazione nella madrelingua; ii) iii) comunicazione nelle lingue straniere; iv) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; v) competenza digitale; imparare a imparare; vi) competenze sociali e civiche; vii) spirito di iniziativa e imprenditorialità; viii) consapevolezza ed espressione culturale.

Le competenze chiave sono considerate ugualmente importanti poiché ciascuna di esse può contribuire alla realizzazione di sé nella società della conoscenza. Le otto competenze sono chiamate, appunto, "chiave", perché sono delle "metacompetenze" che vanno oltre e attraversano le specificità disciplinari per delineare quegli strumenti culturali, metodologici, relazionali che permettono alle persone di svolgere un ruolo significativo nella società in cui vivono.

Le Indicazioni nazionali (2012) inquadrano le funzioni istituzionali della scuo-

- 4 Il concetto di capitale umano è stato esplicito dall'economista Becker che lo definisce come l'insieme delle conoscenze e delle capacità produttive (skills) che un soggetto acquisisce attraverso il processo di istruzione e formazione nel mercato del lavoro. Lo studioso evidenzia come sussista una sostanziale differenza tra i percorsi formativi e l'esperienza lavorativa in sé, poiché sono questi ambiti che possiedono caratteristiche, problematiche e politiche specifiche. Le strategie di istruzione e formazione lavorativa sono risorse e strumenti che incidono sulla produttività economica e, soprattutto, determinano la realizzazione professionale del soggetto nella sua comunità di appartenenza. Alla definizione proposta da Becker, opportunamente segue quella dell'OECD (2001) che identifica con capitale umano l'insieme delle conoscenze, capacità e attitudini che contribuiscono al benessere personale, sociale ed economico del soggetto, nel quale l'istruzione è variabile principale per la propria realizzazione personale.

la nello scenario della società attuale caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità e precisano le finalità generali della scuola da perseguire assumendo come riferimento le otto competenze-chiave delineate dalla Raccomandazione. Nel testo sono indicati gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze per ogni disciplina o campo di esperienza, in vista della finalità generale che concerne lo sviluppo armonico e integrale della persona. Come suggerisce Castoldi (2013) bisogna prestare attenzione a non utilizzare le competenze chiave come una sovrastruttura e a non vedere nei due livelli, quello delle competenze chiave e quello dei traguardi, una contrapposizione, piuttosto una complementarità, in quanto “le competenze chiave vengono proposte come la trama unitaria della proposta curricolare, dentro cui innestare i traguardi disciplinari; dentro, non sopra o sotto” (p. 86).

Da tempo nel mondo della scuola è in corso un dibattito sulla “sfida della competenza” (Castoldi, 2013, 2016), in generale tale dibattito ruota intorno ad alcune importanti questioni che possono essere sintetizzate in alcuni punti essenziali. Nel campo dell’istruzione e della formazione è emerso che l’apprendimento fondato su semplici conoscenze e saperi procedurali non garantisce lo sviluppo negli allievi di capacità funzionali a fronteggiare le richieste della vita e del mondo del lavoro, in modo particolare per quanto attiene la capacità di problem solving, di intraprendere iniziative, di mobilitare e integrare i saperi per gestire situazioni complesse. Il concetto di competenza, l’insegnamento e l’apprendimento per competenza sono temi intorno ai quali i professionisti della scuola riflettono e si confrontano quotidianamente proprio perché sembrano allinearsi alle mutate esigenze della società. Agli insegnanti è demandato, tra gli altri, il compito di progettare percorsi formativi per lo sviluppo di competenze e non sempre essi riescono ad operare in modo concreto per strutturare tali percorsi. Senza dilungarci troppo nel descrivere il fitto dibattito in corso in questi anni e i molteplici contributi che la letteratura psico-pedagogica ha prodotto su tali argomenti, ci limitiamo in questa sede a fornire un quadro sintetico sul costrutto di competenza partendo da una famosa ed efficace definizione di Pellerey, utilizzata anche come punto di partenza per sviluppare la parte teorica del corso di formazione. La competenza è un costrutto con cui si indica una capacità dell’individuo che consiste nel mobilitare consapevolmente ed efficacemente le proprie risorse interne ed esterne disponibili per far fronte efficacemente a un compito o a un insieme di compiti (Pellerey, 2004).

La competenza richiede, dunque, sia la cognizione che la metacognizione nel senso che una vera competenza non si limita alla padronanza dell’esecuzione, ma comprende una certa rappresentazione della sua struttura e dei suoi criteri: la capacità di fare insieme a quella di spiegare come si fa e perché aiuta a distinguere il livello dell’esperto (colui che ha familiarità con un compito) da quello del principiante (Castoldi, 2012). Riformulare i traguardi formativi in termini di competenza è un lavoro complesso sia sul piano progettuale che valutativo poiché bisogna partire dalla consapevolezza che la natura stessa della competenza è multidimensionale e molti studiosi affermano che ad essa si debba riconoscere una struttura complessa inclusiva di vari aspetti sia cognitivi che affettivi (Le Boterf, 1994; Perrenoud, 1997; Allal, 1999), senza trascurare l’apporto metacognitivo (Flavell, 1976; Brown, 1978). Un’altra importante precisazione riguarda il fatto che nella competenza è presente una componente esterna, visibile, cioè la prestazione e una interna, non visibile e astratta (Bara, 1990) ovvero la padronanza mentale dei processi esecutivi e per questo è possibile definire una competenza sia sul piano della *performance* osservabile sia su quello del flusso delle operazioni cognitive che l’alunno compie. La letteratura sulla progettazione didattica da anni ha proposto una molteplicità di modelli progettuali, una proposta di classificazione di questi modelli è quella fornita da Massimo Baldacci

(2005), il quale li riconduce a tre tipologie di fondo, distinte in base alla differente unità di analisi della progettazione:

- l'unità didattica: definita come l'unità progettuale minima che presenta tutti gli elementi di un progetto complesso (obiettivi, procedure didattiche, modi di valutazione), relativamente all'insegnamento-apprendimento di un certo argomento, può essere di carattere disciplinare o multidisciplinare entro un certo ambito di saperi; essa può essere collocata, quindi, al punto di intersezione tra una strategia deduttiva, basata su un approccio sistematico al sapere, e una struttura molecolare, volta a riconoscere le unità elementari del percorso didattico;
- il modulo didattico: un percorso d'insegnamento-apprendimento, dotato di obiettivi, procedure didattiche, modi di valutazione, incentrato su un blocco di contenuti di una certa ampiezza e di natura prevalentemente curricolare. Un modulo didattico è, solitamente, composto da unità didattiche e può essere, a sua volta, abbinato con altri moduli in un corso di studi; esso si pone, quindi, al punto di intersezione tra una strategia deduttiva, basata su un approccio sistematico al sapere, e una struttura molare, che mira a rappresentare il percorso didattico nella sua complessità;
- il progetto didattico: un percorso di insegnamento-apprendimento, dotato di obiettivi, procedure didattiche, modi di valutazione, focalizzato su un argomento di una certa ampiezza, per lo più di carattere extracurricolare e con riferimenti alla realtà empirica che, per la sua intrinseca complessità, richiede una trattazione curricolare; esso si pone quindi al punto di intersezione tra una strategia induttiva, basata su un approccio euristico ed esplorativo al sapere, e una struttura molare, che mira a rappresentare il percorso didattico nella sua complessità.

Uno degli strumenti più completi e potenti per realizzare in modo concreto una didattica per competenze è l'unità di apprendimento (UDA), cioè un segmento del curricolo progettato con l'intento di far conseguire agli allievi determinate competenze articolate in abilità e conoscenze ad esse riconducibili: si tratta di un percorso strutturato di apprendimento che prevede la realizzazione di un prodotto in un contesto di esperienza. Come l'unità didattica, anche l'UDA è un modulo di apprendimento che si propone di coprire fasi del curricolo, ma con alcune differenze sostanziali. Entrambe prevedono lezioni frontali per fornire alla classe informazioni per la realizzazione dei lavori, esercitazioni per consolidare conoscenze e abilità, tuttavia le UDA sono maggiormente centrate sulle competenze degli allievi, sulla loro azione autonoma, propongono la realizzazione di un prodotto per far conseguire nuove conoscenze e abilità. Invece, le unità didattiche sono centrate principalmente su obiettivi del docente, sulla sua azione, prendono il via da obiettivi e si prefiggono il raggiungimento di conoscenze e abilità attraverso l'uso di diverse tipologie di mediatori. La valutazione, quindi, si basa su un apparato di verifica che riguarda le conoscenze e le abilità, mentre per l'UDA essa contiene un apparato di verifica e valutazione delle conoscenze, abilità, competenze e si basa sull'analisi non solo del prodotto ma anche del processo, fondandosi sulla riflessione e ricostruzione da parte dell'allievo. Un'altra importante differenza rispetto all'unità didattica concerne il modo di lavorare per la realizzazione del prodotto di apprendimento: nell'UDA le attività organizzate in gruppo sono condotte in modo autonomo dagli studenti grazie al supporto e alla mediazione dell'insegnante, mentre nell'unità didattica le attività sono prevalentemente di tipo individuale o collettive ed eterodirette dall'insegnante (Da Re, 2013, pp. 91-92).

2. L'esperienza di formazione per il miglioramento delle competenze metodologiche: i laboratori formativi

L'input iniziale del percorso formativo arriva dalle esigenze riscontrate dalla committenza, ovvero dal Dirigente Scolastico che ha opportunamente individuato alcuni temi da approfondire nel corso dell'intervento formativo, quali il costruito di competenza, la progettazione per competenze, la costruzione di unità di apprendimento. Partendo dalle esigenze riscontrate dalla committenza e prima di costruire il percorso formativo abbiamo ritenuto opportuno svolgere dei focus group a fini conoscitivi con l'intento di giungere ad una analisi puntuale degli effettivi bisogni formativi dei docenti rispetto ai nuclei tematici evidenziati dalla committenza. Quindi, il percorso formativo si è articolato in due momenti, il primo dedicato all'analisi dei bisogni formativi dei docenti e alla formazione teorica, il secondo incentrato sulle attività laboratoriali e sulle esercitazioni, per cui il corso risulta articolato in trenta ore, di cui dieci di didattica frontale e venti di laboratorio. Richiamando quanto affermato nella prima parte del contributo, l'obiettivo del corso è stato quello di migliorare la competenza nell'area dell'interazione didattica individuata dal modello di Bandini, Calvani, Falaschi, Menichetti (2015), frutto di una comparazione analitica tra i modelli internazionali per il profilo dell'insegnante. Nel nostro caso, l'attenzione si è focalizzata sulle competenze relative a questa area per quanto riguarda: competenza nella progettazione didattica (InTASC), gestire la progressione dell'apprendimento, organizzare e animare le situazioni di apprendimento, coinvolgere gli studenti nel loro apprendimento e nel loro lavoro (Perrenoud), selezionare gli obiettivi didattici, progettare un'istruzione coerente (Danielson), progettare e gestire situazioni di insegnamento-apprendimento in funzione degli allievi e dello sviluppo delle competenze (modello del Québec).

Nella prima fase sono stati organizzati due focus group, uno con i docenti della scuola dell'infanzia e uno con i docenti della scuola primaria (FGi; FGp) composti da sette partecipanti, un moderatore e un osservatore. I focus group hanno visto la partecipazione in prospettiva riflessiva dei docenti per far emergere le conoscenze, capacità e competenze, il punto di vista e le esperienze professionali sui temi proposti. Ricordiamo che l'obiettivo del focus group è proprio quello di far discutere i partecipanti focalizzando la discussione su un dato argomento, favorendo lo scambio di idee e punti di vista e che trovano numerose applicazioni, come nel nostro caso, "soprattutto quando è necessario rilevare in tempi molto brevi informazioni con la ricchezza tipica dei dati non strutturati" (Trincherò, 2004, p. 101). I focus sono stati condotti da un moderatore in presenza di un osservatore che ha preso appunti durante la discussione e annotato i punti salienti e le affermazioni chiave. Abbiamo scelto di utilizzare lo stile di conduzione *pop corn*, cioè senza particolare ordine degli interventi per i suoi elementi positivi che sono riconducibili ad un maggiore senso di libertà e spontaneità tra i partecipanti, alla possibilità di intervenire nel momento in cui emerge l'idea e, infine, perché risulta efficace nei contesti educativi dove c'è abitudine al confronto collettivo (Bezzi, 2013, p. 59). La discussione ha preso il via da alcuni stimoli aventi come oggetto i nuclei tematici riconducibili alle esigenze formative rappresentate dalla committenza attraverso domande presentate con l'ausilio di materiali estratti dalla letteratura di riferimento, quali il costruito di competenza (Spencer&Spencer, 1993; Castoldi, 2013, 2016), modelli progettuali (Baldacci, 2005), unità di apprendimento (Da Re, 2013). Successivamente il contenuto del materiale trascritto è stato analizzato attraverso la tecnica della codifica a posteriori del testo che "prevede una classificazione in categorie dei segmenti informativi che compongono il materiale raccolto" (Trincherò, 2002, p. 374), cercando di pervenire ad un accordo intersoggettivo sull'interpretazione da assegnare al

materiale empirico raccolto. In relazione ai temi proposti sono emerse alcune categorie fondamentali che descrivono nello specifico i bisogni formativi emergenti dalla discussione con i docenti, come esemplificato nel seguente schema:

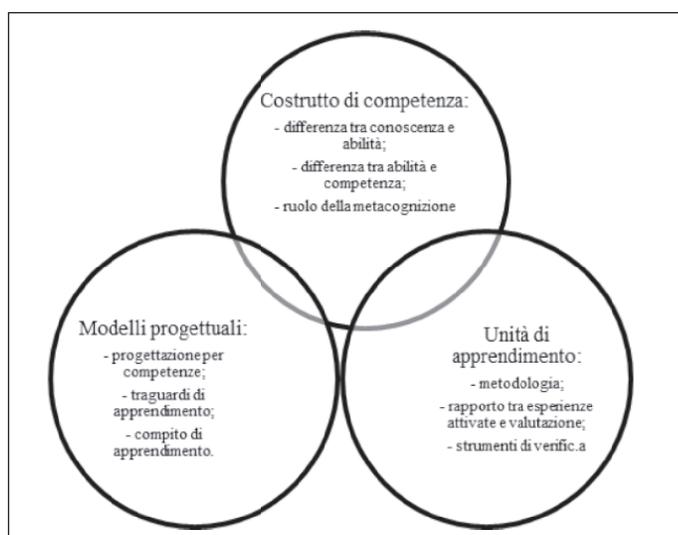


Fig.1. Rappresentazione delle categorie riconducibili ai nuclei tematici

Tali categorie hanno guidato il formatore nella selezione dei contenuti da approfondire durante le ore di lezione frontale e nella scelta del tipo di attività da proporre nelle ore di laboratorio. La prima parte del corso (dieci ore di lezione frontale) è stata dedicata in parte alla descrizione del costrutto di competenza con un richiamo alle Indicazioni nazionali e in parte ad uno degli strumenti che si possono impiegare per realizzare la didattica per competenze, l'unità di apprendimento. Durante le lezioni frontali sono stati trattati alcuni dei contenuti che abbiamo descritto nei paragrafi precedenti mentre i laboratori formativi sono stati incentrati sull'attività pratica accompagnata da una costante riflessione sulla pratica professionale.

La principale esigenza che emerge è quella di sviluppare maggiormente le competenze metodologiche con particolare riferimento alla costruzione delle unità di apprendimento. Possiamo dire che gli incontri laboratoriali hanno permesso di declinare sul piano della pratica i nuclei tematici affrontati durante le ore di lezione, arricchendo ulteriormente la discussione e il confronto tra i docenti su quali possono essere i metodi, le attività, gli strumenti e le risorse da attivare per il raggiungimento dei traguardi formativi in termini di competenza. Gli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, suddivisi in gruppi di lavoro, si sono esercitati nella costruzione di UDA seguendo il modello proposto (Da Re, 2013, pp. 95-97) e discusso durante le ore di lezione frontale. Queste esperienze sono state progettate e si inseriscono nell'ambito di una progettazione curricolare per competenze. Abbiamo ribadito che bisogna superare l'artificiosa contrapposizione tra competenze e conoscenze, in quanto non avrebbe senso svincolare le competenze dai contenuti (le conoscenze), così come non avrebbe senso acquisire conoscenze statiche e inutilizzabili, che non si traducono cioè in competenze per il soggetto e nella capacità di mobilitare tali conoscenze in maniera finalizzata per i propri scopi nei contesti di vita reale. Nel passaggio dalla parte teorica a quella pratica del corso, abbiamo condiviso alcune riflessioni con gli inse-

gnanti su come impostare i lavori di gruppo e sui possibili vantaggi dell'UDA per una progettazione indirizzata allo sviluppo della competenza. Il primo aspetto positivo è dato dal fatto che le abilità e le conoscenze essendo contestualizzate e quindi utilizzate per risolvere un problema, assumono una significatività diversa per gli alunni che riescono più facilmente a ricordarle e rafforzarle. Un altro aspetto positivo è rappresentato dall'opportunità che il docente ha di verificare se l'allievo sa mettere in pratica le proprie risorse per fronteggiare una situazione problematica in modo autonomo e responsabile. Raggiungere la competenza significa aver acquisito un apprendimento significativo; essa è, inoltre, tendenzialmente trasversale, interdisciplinare, in quanto non si può confinare all'interno di una sola disciplina o materia. Ad esempio nelle indagini internazionali, una delle competenze da verificare è quella relativa alla lettura nella madre lingua (*reading literacy*⁵). Sarebbe fuorviante pensare che di quella competenza possa occuparsi soltanto l'insegnante di italiano, poiché la lettura è un'attività trasversale, propedeutica a qualsiasi attività di studio o di sviluppo autonomo della persona, tanto che indagini scientifiche hanno dimostrato che una scarsa competenza nella lettura è altamente predittiva dell'insuccesso scolastico, o comunque, della difficoltà di raggiungere alti livelli di istruzione. In un'ottica di progettazione per competenze, tale competenza dovrebbe essere messa al centro delle azioni didattiche, con il coinvolgimento di tutti gli insegnanti. Progettare per competenze significa, in prima battuta, individuare alcune competenze su cui centrare l'azione didattica (scomposte negli elementi che ne sono costitutivi e articolate in base a livelli) e su di esse sviluppare percorsi interdisciplinari, sperimentando le possibili connessioni tra le diverse discipline. Nella costruzione delle unità di apprendimento si è tenuto conto di alcuni aspetti principali individuati da Perrenoud (2003) di cui l'insegnante deve tener conto in un approccio per competenze: considerare i saperi come risorse da mobilitare; lavorare per situazioni-problema, condividere progetti formativi con i propri allievi, adottare una pianificazione flessibile, andare verso una minore chiusura disciplinare.

L'obiettivo dei laboratori è stato sostanzialmente quello di introdurre una nuova metodologia di lavoro per costruire unità di apprendimento prendendo spunto dal modello già citato. La formazione laboratoriale è stata condotta seguendo alcuni passaggi fondamentali che hanno guidato i docenti nello svolgimento delle attività:

- Analisi dei contenuti delle Indicazioni Nazionali;
- Formulazione dei traguardi di apprendimento (competenze chiave e specifiche);
- Discussione sul compito di apprendimento da proporre agli alunni;
- Scelta delle metodologie e delle attività appropriate;
- Condivisione delle proposte di lavoro.

L'esperienza di formazione in servizio è stata, inoltre, incentrata sulla pratica riflessiva (Sch n, 1993) e sulla conoscenza nell'azione (Saint Arnaud, 1992), ossia su una forma di riflessività in cui "il soggetto prende la propria azione, i propri funzionamenti mentali per oggetto della sua osservazione e della sua analisi, egli

5 La *reading literacy* è intesa come la capacità di comprendere e utilizzare testi scritti, riflettere su di essi e impegnarsi (*engaging with*) nella loro lettura al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di essere parte attiva della società (OECD, 2009, p. 23).

tenta di percepire e di comprendere il proprio modo di pensare e di agire [...]. Tutti i dispositivi di formazione interattivi, e tutte le forme di cooperazione e di lavoro di gruppo possono non solamente stimolare una pratica riflessiva, ma prepararvisi, attraverso *l'interiorizzazione* progressiva delle pratiche di spiegazione, di anticipazione, di giustificazioni, di interpretazione, prima iscritte in un dialogo" (Perrenoud, 2006, p. 190). Abbiamo preso spunto dai passaggi di carattere logico-operativo alla base della progettazione per competenze fornita da Maccario (2006). Seguendo questo schema, nella costruzione delle unità per prima occorre stabilire i *traguardi di apprendimento in termini di competenza*, definendo:

- Il profilo formativo: la prima operazione consiste nell'individuazione, a partire dalla rilevazione dei bisogni formativi e in relazione alle Indicazioni, delle classi di situazioni che ci si aspetta l'allievo sia in grado di fronteggiare autonomamente al termine del percorso di apprendimento;
- L'ambito di competenza: occorre specificare contestualmente le aree di competenza direttamente legate ai diversi campi di sapere che si ritengono strategiche per la formazione in quanto riconducibili agli ambiti di esperienza che l'allievo deve imparare ad affrontare nei contesti scolastici e di vita reale;
- I traguardi di apprendimento in termini di competenza: nella formulazione di un traguardo di questo tipo è utile identificare il tipo azione che l'alunno dovrà essere in grado di realizzare in relazione ad un preciso ambito di esperienza attivando le proprie risorse interne ed esterne disponibili;
- Le componenti o apprendimenti-risorsa: sono gli apprendimenti specifici (conoscenze e abilità) su cui si basa la competenza individuata che l'allievo dovrebbe possedere e saper integrare per agire in situazione.

Un altro passaggio fondamentale consiste nella definizione del compito di apprendimento, cioè nell'identificazione di una situazione-problema che corrisponde alla competenza di cui si vuole promuovere l'acquisizione. Il compito che lo studente deve saper affrontare costituisce un criterio di riferimento per poter individuare non solo gli apprendimenti (apprendimenti risorsa) da promuovere in vista del raggiungimento di quella competenza, ma anche per poter definire i prerequisiti indispensabili per iniziare il percorso formativo. Successivamente, si potranno scegliere ed organizzare i contenuti di apprendimento, quindi gli argomenti specifici e le discipline coinvolte, le metodologie didattiche appropriate finalizzate al duplice scopo di far acquisire un patrimonio solido e trasferibile di saperi e la capacità di integrare tali risorse per risolvere un problema. Si tenderà, dunque, a privilegiare, sia forme tradizionali di didattica con impostazione teorica (lezioni, esercitazioni, approccio induttivo) che modalità più strettamente pratiche e laboratoriali (elaborazione di progetti, analisi di un caso, produzioni di artefatti). Infine, vengono stabilite le modalità di verifica e valutazione degli apprendimenti risorsa e della competenza complessiva nelle sue dimensioni costitutive. L'approccio valutativo ideale è un approccio articolato con prove tradizionali e autentiche costruite in riferimento al compito previsto in fase iniziale.

Riassumendo i passaggi chiave della progettazione per competenze sono: i) stabilire i traguardi di apprendimento in termini di competenza; ii) definire il compito di apprendimento; iii) individuare gli apprendimenti risorsa; iv) individuare i prerequisiti; v) scegliere ed organizzare i contenuti di apprendimento; vi) scegliere ed organizzare le metodologie didattiche appropriate; vii) stabilire criteri e modalità di verifica e valutazione.

Di seguito, nelle tabelle (Tab.1 e Tab.2), vengono illustrati alcuni esempi di lavori prodotti al termine delle ore di laboratorio. L'unità "*Movimento e gusto*" è destinata agli alunni della scuola primaria, mentre l'unità "*O come orto*" è stata

elaborata per i bambini di scuola dell'infanzia; ricordiamo che il docente del corso di formazione (la prof.ssa Tammaro) ha fornito un esempio di UDA e ha predisposto delle linee guida per la stesura dei lavori finali prendendo spunto dai riferimenti teorici discussi in precedenza:

| UNITA' DI APPRENDIMENTO per la scuola primaria | |
|---|--|
| Denominazione | Movimento e gusto |
| Prodotti | Realizzazione di una brochure informativa, da diffondere fra gli alunni della scuola, sulle abitudini alimentari e di movimento per il benessere della mente e del corpo. |
| Competenze mirate (Competenze chiave europee e competenze specifiche delle aree disciplinari) | 1 Competenze di base in matematica Rilevare dati, analizzarli, interpretarli utilizzando rappresentazioni grafiche e strumenti di calcolo. Riconoscere e risolvere problemi di vario genere, esponendo attraverso il linguaggio specifico le strategie e il procedimento utilizzato per raggiungere l'obiettivo. |
| | 2 Competenze in scienze e tecnologia Utilizzare le conoscenze acquisite per assumere comportamenti sani e consapevoli in relazione al proprio stile di vita e alla promozione della salute e all'uso delle risorse. Progettare e realizzare una brochure informativa utilizzando le più comuni tecnologie. |
| | 3 Comunicazione nella madrelingua Leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo. Padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi per comunicare in vari contesti. 4 Competenze sociali e civiche Comprendere l'importanza del rispetto delle regole per la convivenza sociale. Sviluppare atteggiamenti responsabili nel rapporto con l'alimentazione. |
| | 5 Imparare ad imparare Organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione, anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro. |
| Abilità | Conoscenze |
| Rappresentare problemi con tabelle e grafici che ne esprimono la struttura. Rappresentare relazioni e dati con diagrammi, schemi, tabelle. Descrivere un percorso che si sta facendo e dare istruzioni. | Le fasi risolutive di un problema e loro rappresentazioni con diagrammi. |
| Osservare comportamenti rispettosi del proprio corpo. | Semplici procedure di utilizzo di internet per ottenere dati, fare ricerche. Principali programmi di videoscrittura: word, excel, power point. |
| Interagire in una conversazione formulando domande e dando risposte pertinenti su argomenti di esperienza diretta. Produrre semplici testi di vario tipo legati a scopi concreti | Lessico fondamentale per la comunicazione orale in contesti formali ed informali. |
| Assumere incarichi e portarli a termine con responsabilità. Partecipare e collaborare in modo produttivo e pertinente al lavoro collettivo. Mettere in atto comportamenti appropriati nel gioco e nella convivenza in generale. | Regole della vita e del lavoro in classe. Norme fondamentali nello stare in gruppo e in comunità. |

| | |
|---|---|
| UNITA' DI APPRENDIMENTO per la scuola primaria | |
| Leggere un testo e porsi domande su di esso. Leggere, interpretare, costruire semplici grafici. Individuare ed applicare semplici strategie e collegamenti delle informazioni reperite. | Schemi, tabelle, scalette, grafici. |
| <i>Utenti destinatari</i> | Classe 4 e 5 primaria |
| <i>Prerequisiti</i> | Conoscenza della funzione dei principali alimenti. Conoscenza del programma di videoscrittura word, power point come risorsa per la ricerca di informazioni e la realizzazione della brochure. Concetto di regole. Coordinazione motoria. Conoscenza di alcune modalità di tabulazione dati. |
| <i>Fase di applicazione</i> | Febbraio/Maggio |
| <i>Tempi</i> | 30 ore |
| <i>Esperienze attivate</i> | Visita guidata in un agriturismo con relative attività. Conversazioni. Presentazione di un power point con immagini e frasi sull'alimentazione. Indagini sul tipo di colazione/merenda consumata abitualmente mediante questionario. Intervallo "alternativo" con giochi di movimento e percorsi sicuri. |
| <i>Metodologia</i> | Lezione frontale. Lavori di gruppo e individuali. Visita guidata. Cooperative learning. Giochi sportivi. |
| <i>Risorse umane interne esterne</i> | Interne: docenti delle discipline indicate; alunni classi 4 ^A e 5 ^A . Esterne: Specialista per le attività da eseguire nell'agriturismo. |
| <i>Strumenti</i> | Computer, internet, cartelloni, testi, materiale presente in palestra. |
| <i>Valutazione</i> | Valutazione del processo: l'allievo come ha lavorato singolarmente e nel gruppo, impegno, precisione, collaboratività, responsabilità, autonomia(Griglia di osservazione). Valutazione specifica del compito/prodotto: proprietà di linguaggio, accuratezza comunicativa rispetto al contesto, al contenuto e al destinatario delle comunicazioni, pertinenza, completezza, ricchezza, originalità ,estetica, tempi di esecuzione. Tipologia di attività valutative utilizzate: questionario di ingresso e di uscita sulle abitudini di vita; compilazione di un diario alimentare; griglie di osservazione; capacità di lavorare in gruppi, di interagire e produrre; prove oggettive, verbali e motorie La prova finale per la valutazione delle competenze sarà realizzata in collegamento a questa UDA e sarà composta di una parte pratica(realizzazione di una brochure) e di una parte testuale per comunicare agli altri le esperienze fatte. Tipologie di strumenti valutativi: Criteri quantitativi / punteggi per le domande; Criteri qualitativi/ le conoscenze riguardo agli argomenti affrontati sono state raccolte in rubriche-griglie valutative, condivise con gli alunni affinché realizzino la loro autovalutazione; Griglia autovalutativa dell'allievo |

Tab.1. Unità di apprendimento "Movimento e gusto"

| | |
|---|---|
| UNITA' DI APPRENDIMENTO per la scuola dell'infanzia | |
| <i>Denominazione</i> | O come ORTO (dal seme al frutto) |
| <i>Prodotti</i> | Realizzazione dell'orto in cassetta Costruzione ed utilizzo di misure non convenzionali |
| Competenze mirate (Competenze chiave europee e competenze specifiche delle aree disciplinari) | Misurare con strumenti non convenzionali. Conoscere le fasi del ciclo vitale Operare con quantità e simbolo. Collaborare nel gioco e nel lavoro, apportando contributo positivo/osservare e condividere regole. Sa raccontare esperienze vissute, Individuare relazioni spaziali/formulare ipotesi per spiegare fenomeni/individuare problemi e attivare strategie. Assumere e portare a termine compiti ed iniziative. |
| Abilità | Conoscenze |
| Confrontare quantità con qualità diverse. Misurare spazi ed oggetti utilizzando strumenti non convenzionali. Interpretare e produrre simboli. Individuare problemi e applicarsi per risolverli. Collaborare ed interagire con il gruppo. Partecipare alla realizzazione di un progetto comune. Rispettare nei compagni tempi e modalità diverse. Manipolare dati. Costruire brevi sintesi di testi - racconti - filmati attraverso immagini guida. Utilizzare informazioni per risolvere semplici problemi legati al vissuto Individuare materiale per realizzare i lavori. Ricavare informazioni da storie narrate o lette dall'adulto. Interagire con altri, mostrando fiducia nelle proprie capacità comunicative, ponendo domande, esprimendo sentimenti e bisogno, comunicando con azioni e avvenimenti. | Riconosce le quantità, relazione, simboli insieme. Formulazione di domande attinenti all'esperienza. Regole della vita e del lavoro di sezione. Significato dei simboli. Riconoscere i ruoli Strumenti e tecniche di misurazione. Conoscere tabelle – grafici – mappe. Conoscere il significato di prima – poi- infine. Conoscere gli attrezzi del mestiere. Conoscere e distinguere materiali amorfi e materiali strutturali. Regole della vita scolastica e del lavoro di gruppo. Applicare le conoscenze per la soluzione di semplici problemi legati al vissuto diretto Conosce i principi essenziali di organizzazione del discorso Si esprime con un lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali. |
| <i>Utenti destinatari</i> | Bambini di 5 anni |
| <i>Prerequisiti</i> | Contare fino a 10; leggere simboli, immagini; maneggiare strumenti. Conoscere e distinguere le parti di una pianta. |
| <i>Fase di applicazione</i> | Aprile/maggio |
| <i>Tempi</i> | |
| <i>Esperienze attivate</i> | Lettura di una storia. Esperienze di misurazione. Costruzione di strumenti per misurare. Visita al mercato rionale per acquisto di semi e piantine. Realizzazione dell'orto in cassetta; Rielaborazione verbale e fotografica delle varie fasi messa in sequenze. |
| <i>Metodologia</i> | Brain storming Circle time for problem solving Attività in piccolo gruppo. Rielaborazione delle esperienze a livello verbale e grafico. |
| <i>Risorse umane</i> | Docenti di sezione, alunni e collaboratori. |

| UNITA' DI APPRENDIMENTO per la scuola dell'infanzia | |
|--|---|
| <i>Strumenti</i> | Lim Attrezzi da giardino Materiale di facile consumo Materiale da riciclo Macchina fotografica |
| <i>Valutazione</i> | Osservazione. Valutazione del processo, si osserva se l'alunno : E' capace di scegliere uno strumento adatto allo spazio o all'oggetto da misurare. E' capace di portare a termine una consegna. E' capace di interagire e produrre all'interno del gruppo. E' capace di curare e utilizzare strumenti e luogo di lavoro. Valutazione del prodotto: Rispetto degli spazi di piantumazione. Correttezza nella raccolta e nella tabulazione dei dati. Qualità del prodotto realizzato. Qualità delle rappresentazioni grafiche. |

Tab.2. Unità di apprendimento "O come orto"

La sfida della competenza produce cambiamenti tecnici e professionali per i docenti, ma parte da un rinnovamento che è di tipo culturale, in quanto investe l'intera comunità sociale e scolastica, assegnando un ruolo importante agli alunni, alle famiglie, agli altri attori coinvolti nei processi di valutazione della competenza. L'approccio per situazioni-problema rinvia al metodo utilizzato per fare ricerca di tipo esplorativo, orientato ad acquisire conoscenza per dare una risposta concreta ai problemi che si presentano in una data circostanza, sapendo riconoscere in essa opportunità, risorse ed eventuali ostacoli. Seguendo questo tipo di approccio, la pianificazione delle azioni formative deve necessariamente essere impostata in maniera estremamente flessibile, definendo in fase iniziale solo alcune linee di azione che si andranno poi a modificare e ad adattare alla situazione in corso d'opera. La prima differenza riguarda il profilo in uscita: nel caso dell'approccio per obiettivi il profilo definisce i contenuti che, al termine del percorso formativo, devono essere riprodotti e rielaborati in modo personale dall'allievo, mentre seguendo l'approccio per competenze, il profilo in uscita stabilisce quali sono le famiglie di situazioni in cui, al termine del percorso, l'alunno dovrebbe sapersi comportare in modo competente. La seconda differenza attiene al modo di scegliere e di organizzare i contenuti disciplinari. Nell'approccio per obiettivi il contenuto viene proposto in modo decontestualizzato, in funzione del potere formativo ed esplicativo dei saperi disciplinari ad esso riconosciuto, a prescindere dai possibili contesti in cui può essere impiegato. Nell'approccio per competenze, i contenuti disciplinari vengono, invece, organizzati seguendo una logica contestualizzata e, soprattutto, vengono considerati come risorse che, in prospettiva interdisciplinare, una volta acquisite vanno ad incrementare la capacità di agire in modo autonomo del soggetto per risolvere una classe di situazioni. Un modo proficuo per affrontare la questione competenze/discipline di insegnamento consiste nel riconoscere lo specifico contributo (conoscenze dichiarative e procedurali) che ciascuna disciplina di insegnamento può fornire allo sviluppo di una competenza. Dal punto di vista metodologico, le scelte sono centrate sull'azione dell'insegnante nel caso della progettazione per obiettivi, nella progettazione per competenze le scelte metodologiche valorizzano, piuttosto, l'agire e le decisioni dell'allievo. Infine, la valutazione dell'apprendimento riguarderà il livello di acquisizione dei saperi, dei processi, dei concetti, delle procedure, ecc. in un caso, mentre nell'altro la valutazione sarà orientata a stabilire non solo il grado di acquisizione dei saperi, ma anche il potenziale impiego in situazione delle conoscenze acquisite dal soggetto (Maccario, 2012).

Conclusioni

Nello sforzo di definire un modello di competenze per gli insegnanti, non si può evitare di considerare come competenza prioritaria quella che fa sì che il docente fornisca gli strumenti per leggere la realtà, per interpretare e fronteggiare i problemi, per formare menti pronte ad affrontare l'incertezza: per fare tutto questo i docenti dovranno mettere in campo quella competenza metodologica per ripensare l'insegnamento seguendo un approccio per competenze.

La vera sfida, cui sono chiamati a rispondere i docenti delle scuole di ogni ordine e grado, consiste nel progettare percorsi didattici e formativi per promuovere negli allievi la capacità di affrontare i problemi che si possono presentare nelle situazioni di vita reale. Tuttavia, in fase progettuale questo non si traduce nella sostituzione, per quanto attiene ai traguardi formativi, degli obiettivi con le competenze, piuttosto nell'elaborazione di percorsi flessibili finalizzati alla connessione tra le esperienze di apprendimento scolastico con i contesti di realtà. Se le competenze hanno acquisito, come abbiamo visto, un ruolo centrale nei documenti formativi internazionali e nazionali, come possono realmente trovare applicazione nell'attività didattica quotidiana? Rispondere a tale domanda è complicato e, in questa sede, ci siamo limitati soltanto a fornire un accenno su questo tema e alcune indicazioni sulla progettazione per competenze, rinviando, per ulteriori approfondimenti, alla letteratura che si sta sviluppando negli ultimi anni su questo argomento (Trincherò, 2012; Le Boterf, 2008; Perrenoud, 2003). Oggi la scuola non è l'unico luogo in cui si impara e si acquisiscono conoscenze, la sua funzione si è evoluta nella direzione di fornire metodi per acquisire conoscenza, per organizzarla in modo sistematico e significativo, per adoperarla nei diversi contesti d'esperienza. Durante questa esperienza di formazione in servizio abbiamo cercato di riflettere con gli insegnanti su come riconsiderare i contenuti disciplinari all'interno di un approccio per competenze: essi sono veicoli e strumenti per raggiungere la competenza. Per gli allievi abbiamo elaborato i percorsi per dare l'opportunità di assolvere in modo autonomo i compiti significativi, compiti cioè vicini a situazioni di esperienza reali o verosimili e valutati a più livelli richiedendo la realizzazione di un prodotto materiale o immateriale (es: un manufatto o una brochure). I momenti di confronto e discussione tra gli insegnanti nelle ore di laboratorio hanno favorito lo sviluppo di idee, punti di vista, riflessioni, conducendo all'elaborazione di materiali che sono il frutto di un lavoro di ricerca partecipato e condiviso. L'impostazione delle unità di apprendimento si basa sulla selezione di saperi (insiemi di contenuti, concetti, teorie, principi) e sulla scelta di metodologie e tecniche didattiche appropriate, finalizzate all'acquisizione di conoscenze che possono essere di supporto alla formazione di abilità e alla costruzione di competenze. La competenza metodologica è stata intesa, in questo senso, come un punto di partenza indispensabile per riuscire ad insegnare per competenze. Tuttavia, l'insegnante ha un ruolo di primo piano che oltrepassa la competenza metodologica nel senso che essa è vuota senza un atteggiamento positivo da parte del docente, è mero tecnicismo senza uno spessore umano, intellettuale e culturale. Il senso della professionalità sta nel fatto che l'insegnante è prima di tutto un modello significativo con cui potersi identificare, un esempio con cui misurarsi. La competenza metodologica si esprime anche attraverso l'empatia, la serietà, l'autorevolezza, la passione per il proprio lavoro e il saper attrezzare gli alunni con gli strumenti indispensabili per interpretare la realtà, in altre parole, nell'esercizio della competenza metodologica entra in gioco la capacità di fornire gli strumenti di cittadinanza.

Questo tipo di insegnamento per competenze è l'unico che ha senso e significato nella società attuale ed è l'unico che può promuovere quel tipo di apprendimento necessario per la formazione di cittadini attivi, autonomi e responsabi-

li, in grado di conseguire la piena realizzazione personale e sociale. Nell'insegnamento e apprendimento efficaci è importante il ruolo di guida che gli insegnanti assumono rispetto ad altri che si esplica nelle capacità di gestire gli alunni, di predisporre e differenziare il percorso di insegnamento-apprendimento, di gestire flessibilmente il lavoro con passione nel proporre e responsabilizzando gli alunni. Gli insegnanti efficaci programmano il lavoro, le unità didattiche e le lezioni individualizzate, prestano attenzione a tutto ciò che avviene e hanno un approccio logico e sistematico nei confronti del lavoro in modo che tutti gli allievi rispondano positivamente. Gli insegnanti non devono fare genericamente un buon lavoro, ma sapere valutare e misurare i risultati rispetto a standard interni di accettabilità e, man mano che gli insegnanti si avvicinano ad essi, si adoperano al massimo per migliorare i risultati dei loro allievi, per rendere la scuola stessa più efficace rispetto agli obiettivi formativi e ai traguardi per lo sviluppo delle competenze. Gli insegnanti efficaci collegano il loro miglioramento al miglioramento della scuola, riflettono sulla propria pratica professionale al fine di migliorarla, pertanto non è solo ciò che avviene all'interno della classe che fa l'insegnante efficace, bensì la relazionalità tra il proprio insegnamento, l'insegnamento/apprendimento nella scuola e nella più ampia comunità. Ed è con questa consapevolezza che gli insegnanti dell'Istituto Comprensivo di San Marzano sul Sarno hanno vissuto questa esperienza di formazione che ha significato qualcosa di più di un mero aggiornamento metodologico, costituendo, infatti, un proficuo momento di confronto e riflessione in vista di un effettivo miglioramento professionale.

Riferimenti bibliografici

- Allal, L. (1999). *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire*. Ginevra: De Boeck Supérieur.
- Amidon, E., & Hunter, E. (1971). *L'interazione verbale nella scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Anderson, J. R. (1976). *Language, Memory, and Thought*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo*. Roma: Carocci.
- Bandini, G., Calvani, A., Falaschi, E., Menichetti, L. (2015). *Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria*. *Formazione Lavoro Persona*, V, 15, pp. 89-104. <http://www00.unibg.it/dati/bacheca/434/77339.pdf>. (Ultima consultazione 18/07/2016).
- Bara, B. G. (1990). *Scienza cognitiva*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bezzi C. (2013). *Fare ricerca con i gruppi. Guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, Delphi e altre tecniche*. Milano: FrancoAngeli.
- Brown, A. L. (1978). *Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition*. In R. Glaser (Ed). *Advances in instructional psychology*, Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Cerini, G. (2008). *Maestre d'Italia. Insegnare*, 4. Roma: CIDI.
- Council of Chief State School Officers (2013). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*. Washington, DC: Author. http://www.ccsso.org/Documents/2013/2013_INTASC_Learning_Progressions_for_Teachers.pdf. (Ultima consultazione: 20/07/2016).
- Da Re, F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Milano-Torino: Pearson. http://media.pearsonitalia.it/0.07002_1455276099.pdf. (Ultima consultazione 15/07/2016).

- Damiano, E. (2007). *Il sapere dell'insegnare*. Milano: Franco Angeli.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice. A Framework for Teaching*. Alexandria, VI: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C. (2011). *The framework for teaching evaluation instrument*. Princeton, NJ: The Danielson Group.
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L. B. Resnick (Ed), *The nature of intelligence* (pp.231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gardner, H. (1993). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues*. Paris: Eyrolles.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions D'Organisation.
- Maccario, D. (2006). *Insegnare per competenze*. Torino: SEI.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Marzano, A. (2013). *L'azione d'insegnamento per lo sviluppo di competenze*. San Cesario di Lecce: Pensa Editore.
- OECD (2009). *PISA 2009 Assessment framework. Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD, <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>. (Ultima consultazione 19/07/2016).
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2006). *Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza*. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 175-200). Roma: Armando (Original work published 1996).
- Perrenoud, Ph. (2003). *Costruire competenza a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner: invitation au voyage*. Issy-les Moulineaux: ESF.
- Rogers, C., R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti e Barbera.
- Saint Arnaud, Y. (1992). *Connaitre par l'action*. Montréal: Presse de L'Université de Montréal.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo. (Original work published 1983).
- Spencer L. M., Spencer S. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley.
- Torre, E. M. (2014). *Nuove competenze per insegnare*. In A. Rosa. E. M. Torre, *Media e scuola tra forma mentis e modus operandi. Analisi teorica e dati di ricerca* (pp. 39-62). Roma: Aracne [https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/147360/51189/2014-609%20inter-no%20\(4\).pdf](https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/147360/51189/2014-609%20inter-no%20(4).pdf). (Ultima consultazione 18/07/2016).
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza & Figli.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

