

INDICAZIONI DI METODO PER UN CORRETTO APPROCCIO ALLA DIDATTICA PER COMPETENZE E AD UNA PROGETTAZIONE DIDATTICA IN LINEA CON LE INDICAZIONI NAZIONALI 2012

Il bisogno di conoscenze degli studenti non si soddisfa con il semplice accumulo di tante informazioni in vari campi, ma solo con il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari e, contemporaneamente, con l'elaborazione delle loro molteplici connessioni. È quindi decisiva una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo.

In tale prospettiva, la scuola potrà perseguire alcuni obiettivi, oggi prioritari:

- insegnare a ricomporre i grandi oggetti della conoscenza – l'universo, il pianeta, la natura, la vita, l'umanità, la società, il corpo, la mente, la storia – in una prospettiva complessa, volta cioè a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d'insieme;
- promuovere i saperi propri di un nuovo umanesimo: la capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; la capacità di comprendere le implicazioni, per la condizione umana, degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie; la capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; la capacità di vivere e di agire in un mondo in continuo cambiamento;
- diffondere la consapevolezza che i grandi problemi dell'attuale condizione umane (il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, la distribuzione ineguale delle risorse, la salute e la malattia, l'incontro e il confronto di culture e di religioni, i dilemmi bioetici, la ricerca di una nuova qualità della vita) possono essere affrontati e risolti attraverso una stretta collaborazione non solo fra le nazioni, ma anche fra le discipline e fra le culture. [...]

Un sistema di istruzione centrato sui contenuti, ovvero quello a cui, in varie forme, siamo abituati storicamente, stabilisce quali siano le nozioni e le conoscenze che, all'interno di un determinato periodo storico e in un determinato luogo geografico, occorrono ai giovani per inserirsi in una determinata società, per governare le proprie interazioni personali e sociali, per interiorizzare determinati comportamenti e valori, per fare propri alcuni significati anziché altri. In poche parole un sistema di istruzione che agisce seguendo questi dettami ritiene che vi sia un patrimonio piuttosto stabile di nozioni e conoscenze e che questo patrimonio possa essere trasmesso attraverso la mediazione di un insegnante che "spiega" e l'azione degli alunni che studiano, e che questa trasmissione debba essere controllata attraverso la "verifica" e la "valutazione" del docente. Si tratta di un sistema che stabilisce delle gerarchie: gerarchie di contenuti (vi sono quelli più importanti, irrinunciabili, e quelli meno), gerarchie di relazioni (l'insegnante stabilisce, con poche "intrusioni" da parte dei colleghi, chi può o meno proseguire il percorso rispetto alle proprie discipline), gerarchie e delimitazioni del sapere (l'organizzazione "rigida" in discipline favorisce, ad esempio, la nozione rispetto al contenuto).

In un sistema di istruzione di questo tipo l'insegnante "sa" quali sono le conoscenze e nozioni essenziali, stabilisce, dentro un insieme definito più dalla "tradizione" che da norme e documenti, quali sono quelle sulle quali occorre soffermarsi di più e cerca di veicolare nel modo migliore possibile (ove all'aggettivo "migliore" vengono assegnati molteplici significati). La nozione o la conoscenza (le nozioni o le conoscenze) debbono essere comprese, studiate, ripetute, in forma orale o all'allievo/a sono richieste azioni come: ascoltare, comprendere, studiare, ripetere. Di queste azioni l'unica non essenziale ai fini del risultato da conseguire è la comprensione. All'insegnante è richiesto di: selezionare, spiegare, valutare. L'insegnante è il protagonista del processo, colui le cui azioni comportano responsabilità e decisioni. Le sue azioni, tuttavia, tendono a essere ripetitive da un anno all'altro, da una classe all'altra (pur con le evidenti variazioni richieste dal cambiamento del gruppo classe). Ovviamente tutto ciò viene fatto meglio da alcuni, peggio da altri, sia per quanto riguarda gli insegnanti che per quanto riguarda gli allievi.

In un sistema di istruzione che sceglie, al contrario, di centrarsi sulle competenze, vengono definiti gli obiettivi in termini di apprendimenti fondamentali: che cosa deve saper fare un/a ragazzo/a alla fine di un anno di istruzione o formazione? Non si pensi alla classica opposizione sapere/saper fare o a quella tra pensiero e azione. In ogni azione competente sono contenute delle conoscenze che permeano il soggetto in profondità, in modo tale, cioè, che gli sia consentito di mobilitarle e utilizzarle per agire.

Tutti noi adulti abbiamo esperienza di conoscenze e nozioni che ci limitiamo a richiamare alla mente e di altre che invece utilizziamo, più o meno frequentemente, nei contesti personali e professionali, e di come le seconde siano più profonde e possedute in modo più “forte” delle prime. Dunque, centrarsi sulle competenze significa, in poche parole, mettere gli apprendimenti degli allievi (e quindi questi ultimi) al centro dell’intero processo di istruzione e formazione.

Contenuti e nozioni servono in relazione all’abilità dell’insegnante di utilizzarle per sviluppare competenze e coerentemente con ciò che realmente è utile per lo sviluppo di quelle competenze.

Ma quali sono le sequenze di azioni in un sistema per competenze? Un docente deve confrontarsi con i documenti e le norme che, a livello ministeriale, definiscono gli obiettivi di apprendimento e farle interagire con i bisogni e i livelli di competenza rilevati nel gruppo classe; deve poi negoziare questi obiettivi con il gruppo classe stesso in modo da farne comprendere rilevanza e utilità (sarebbe qui opportuno ricordare che le umiliazioni a cui è stato sottoposto il concetto di “utilità” nei nostri sistemi di istruzione hanno a che fare con una concezione elitista dell’educazione/istruzione). Lo step successivo è quello di costruire situazioni in cui gli alunni possano sollecitare, esercitare, conquistare la/le competenza/e obiettivo. Queste situazioni devono prevedere prioritariamente la proposta di attività di diverso tipo, ma tutte devono essere caratterizzate da un ruolo attivo degli alunni. La lezione frontale potrà essere utile soltanto in certi momenti per fornire nozioni, conoscenze, concetti o procedure necessarie allo svolgimento delle attività proposte

il primato va dunque alle competenze chiave di cittadinanza, rispetto alle quali le competenze di base costituiscono una sorta di precondizione. Risulta di estremo interesse, appunto, che l’obiettivo condiviso sia quello di dotare ragazzi e ragazze di quelle competenze che risultano essenziali a esercitare il ruolo di cittadini in senso pieno e attivo. Al centro c’è, pertanto, il futuro dei ragazzi-

Nello specifico, **le 8 competenze chiave di cittadinanza**¹ che tutti gli studenti devono acquisire entro i 16 anni di età, vale a dire entro la fine dell’obbligo scolastico, sono:

¹ **Risolvere problemi**, in cui si fa riferimento sia alle capacità di *coping*, ovvero di saper fronteggiare le di situazioni, laddove si dice che ogni ragazzo/a deve essere in grado di «affrontare situazioni problematiche», sia alla vera e propria capacità di risoluzione di problemi riguardanti situazioni reali. Il testo ministeriale afferma che le capacità di *problem solving* che, storicamente, hanno sempre costituito un indubbio vantaggio sia in termini di apprendimento che di inserimento professionale e sviluppo di carriera assumono, oggi, una valenza particolare in ragione della complessità sociale che ci troviamo a vivere e dei continui e repentini cambiamenti: anche i lavori tradizionalmente definiti come esecutivi si trovano, oggi, a dover dare risposta a situazioni impreviste per le quali non è possibile aver previsto protocolli e procedure la capacità di *problem solving* diventa, allora, strategica sia per la vita personale che professionale;

Saper progettare è oggi una competenza strategica, in cui si insiste sul sapersi dare obiettivi “significativi e realistici e saperli raggiungere” e in cui le competenze apprese in quest’asse risultano particolarmente utili ove occorra ponderare, suddividere i propri obiettivi in sotto-obiettivi, assegnare un termine, procedere per step. Sebbene non siano spesso consigliabili, per l’esistenza umana, modelli improntati alla razionalità assoluta, percorrere oggi “tratti di strada” è molto complesso. Le competenze apprese (in ambito matematico e tecnologico) risultano utili ove occorra valutare dei dati, organizzarli, rappresentarli sia per concepire il “progetto”, sia per presentarlo in maniera chiara e motivata. Si comprende quindi la necessità dello sviluppo di questa competenza “che permette alle persone di stabilire il percorso che consente di percorrere la distanza tra una situazione data (la situazione attuale) ed una desiderata tenendo conto delle risorse e dei vincoli. Tutti abbiamo bisogno di competenze progettuali, per la vita quotidiana, per definire obiettivi e percorsi formativi e professionali, per definire le strategie, per saperne valutare il grado e le possibilità di raggiungimento”

Spirito di iniziativa e imprenditorialità che riguarda «la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l’innovazione e l’assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un’attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo»

1. **imparare a imparare**: ogni giovane deve acquisire un proprio metodo di studio e di lavoro;
2. **progettare**: ogni giovane deve essere capace di utilizzare le conoscenze apprese per darsi obiettivi significativi e realistici. Questo richiede la capacità di individuare priorità, valutare i vincoli e le possibilità esistenti, definire strategie di azione, fare progetti e verificarne i risultati;
3. **comunicare**: ogni giovane deve poter comprendere messaggi di genere e complessità diversi nelle varie forme comunicative e deve poter comunicare in modo efficace utilizzando i diversi linguaggi;
4. **collaborare e partecipare**: ogni giovane deve saper interagire con gli altri comprendendone i diversi punti di vista;
5. **agire in modo autonomo e responsabile**: ogni giovane deve saper riconoscere il valore delle regole e della responsabilità personale;
6. **risolvere problemi**: ogni giovane deve saper affrontare situazioni problematiche e contribuire a risolverle;
7. **individuare collegamenti e relazioni**: ogni giovane deve possedere strumenti che gli permettano di affrontare la complessità del vivere nella società globale del nostro tempo;
8. **acquisire e interpretare l'informazione**: ogni giovane deve poter acquisire e interpretare criticamente ogni informazione ricevuta valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti e opinioni

Queste 8 competenze non possono essere acquisite in modo prescrittivo, ovvero con la semplice enunciazione, secondo una modalità molto spesso diffusa nei nostri sistemi di istruzione e formazione.

Nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione* si legge nella sezione riguardante l'organizzazione del curricolo, è fortemente ribadita la centralità di ciascun alunno e non quella dei contenuti disciplinari:

Fin dalla scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado l'attività didattica è orientata alla qualità dell'apprendimento di ciascun alunno e non ad una sequenza lineare, e necessariamente incompleta, di contenuti disciplinari

Questo a sfatare definitivamente la frase "*c'è un programma da finire*", non c'è un programma da finire ma ci sono traguardi da raggiungere. Occorre pertanto ribaltare l'approccio didattico, non è più un'azione didattica lineare, progressiva per contenuti che si susseguono cronologicamente o dal più semplice al più complesso, quanto piuttosto un'azione didattica circolare multidimensionale che avendo per centro non più il contenuto ma il ragazzo da rendere competente e capace oltre che acculturato, agisce su tre dimensioni: cognitiva, affettiva e relazione.

Nelle Indicazioni Nazionali a proposito della scuola secondaria del primo ciclo (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado) troviamo ribadita l'importante premessa circa il ruolo delle discipline: «La valorizzazione delle discipline avviene pienamente quando si evitano due rischi: sul piano culturale, quello della frammentazione dei saperi, sul piano didattico, quello

Collaborare e partecipare, in cui si fa riferimento sia alle capacità di svolgere attività concrete di gioco e studio e, in futuro, di lavorare insieme, sia alla possibilità per ciascuno di esercitare pienamente il proprio ruolo di cittadino;

Agire in modo autonomo e responsabile. Si insiste sull'interiorizzazione e sul rispetto delle regole e delle norme esplicite e implicite che regolano la convivenza a livello micro e macrosociale, e sulla capacità di portare a termine un progetto senza bisogno del supporto di un adulto (autonomia), nonché sulla volontà e sulla capacità di assumersi la responsabilità delle conseguenze di quanto si è fatto, detto o causato, e di avere comportamenti adeguati a quanto, ragionevolmente, gli altri possano attendersi da noi (responsabilità).

dell'impostazione trasmissiva». La finalità del primo ciclo è quella di «facilitare l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva del pieno sviluppo della persona». In particolare, nella scuola secondaria di primo grado viene favorito lo sviluppo di competenze anche all'interno delle singole discipline, ma con l'attenzione a evitare che esse diventino compartimenti: «Le discipline non vanno presentate come territori da proteggere definendo confini rigidi, ma come chiavi interpretative disponibili ad ogni possibile utilizzazione». Occorre allora ricordare che

Le competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale, nella misura in cui sono orientate ai valori della convivenza civile e del bene comune. Le competenze per l'esercizio della cittadinanza attiva sono promosse continuamente nell'ambito di tutte le attività di apprendimento, utilizzando e finalizzando opportunamente i contributi che ciascuna disciplina può offrire.

Il ruolo di un apprendimento attivo, centrato sulla strutturazione di situazioni e contesti, su condizioni e disponibilità di strumenti per uno sviluppo autonomo, viene chiaramente definito per la scuola del primo ciclo: «Fin dai primi anni la scuola promuove un *percorso di attività* nel quale ogni alunno possa assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento, sviluppare al meglio le inclinazioni, esprimere la curiosità, riconoscere ed intervenire sulle difficoltà, assumere sempre maggiore consapevolezza di sé, avviarsi a costruire un proprio progetto di vita». Si ricorda allora di fornire a ciascun alunno le «occasioni per acquisire consapevolezza delle sue potenzialità e risorse» e di progettare per gli stessi alunni «esperienze significative». La scuola ha infatti un ruolo di «preparazione alle scelte decisive della vita».

L'assunto principale è che una persona che sia dotata delle competenze chiave e delle life skills è di per sé più forte, autoconsapevole, critica, in una parola, resiliente e quindi meno esposta ai rischi di comportamenti dannosi per la salute e di disagi psicologici

Agli insegnanti viene chiesto di aiutare gli studenti a riflettere sulle loro esperienze di apprendimento e di valutare la competenza acquisita dallo studente osservandolo al lavoro e individuando, nel suo agire, opportuni indicatori di competenza (ricordando che la competenza è un "sapere agito": se è vero che "so fare qualcosa perché so qualcosa", non necessariamente è vero il contrario!).

Tale valutazione dovrà riguardare i progressi dello studenti non solo attraverso l'esame delle "prestazioni finali", ma anche dei processi e delle strategie messe in atto, dei progressi compiuti, delle circostanze e dei tempi nei quali le competenze si sono sviluppate.

Per consentire agli insegnanti di esaminare e valutare i processi di apprendimento degli studenti è necessario, quindi, che essi abbiano a disposizione testimonianze/ documenti/prove ottenute attraverso una molteplicità di attività e di prestazioni.

La valutazione scolastica delle competenze è necessariamente dinamica. Per valutare il possesso di una competenza è necessario rilevare le conoscenze e le abilità effettivamente attivate dalla persona competente nella realizzazione del processo che ha prodotto l'erogazione di una prestazione, di un servizio o di un prodotto. Il problema della valutazione delle competenze si amplia, pertanto, alla necessità di identificare quali conoscenze e abilità siano sviluppate e messe in gioco nell'erogazione concreta di una prestazione competente da parte dello studente.

In questa prospettiva, il Consiglio di classe dovrà rilevare le competenze chiave di cittadinanza, ma anche promuoverle, incrementarle, consolidarle. Tali competenze non vanno viste come qualcosa di separato e di aggiuntivo rispetto alla dimensione disciplinare/conoscitiva, ma come un risultato perseguito consapevolmente attraverso e all'interno delle attività disciplinari: la quotidianità

didattica, il contenuto e le modalità di trasmissioni disciplinari sostengono, infatti, il riconoscimento, l'attivazione e lo sviluppo delle competenze di cittadinanza.

Lo Stato stabilisce le norme generali cui devono attenersi tutte le scuole. Tali norme comprendono: la fissazione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli studenti, le discipline di insegnamento e gli orari obbligatori; gli standard relativi alla qualità del servizio; i sistemi di valutazione e controllo del servizio stesso. Con le Indicazioni nazionali s'intendono fissare gli obiettivi generali, gli obiettivi di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze dei bambini e ragazzi per ciascuna disciplina o campo di esperienza

Esaminando le *Indicazioni nazionali* occorre confrontarsi sia con il profilo di competenze dello studente al termine del primo ciclo di istruzione che con le competenze specifiche proposte per l'area disciplinare dalla scuola secondaria di primo grado. I traguardi per lo sviluppo di competenze vengono definiti come "riferimenti ineludibili per gli insegnanti" che "indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo". Non si tratta dunque di "scegliere" tra una didattica per contenuti ed una didattica per competenze. "Nella scuola del primo ciclo *i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi*, impegnando così le istituzioni scolastiche *affinché ogni alunno possa conseguirli*, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio." Sono gli itinerari scelti per conseguire questi traguardi e non la definizione degli obiettivi che attengono alla libertà di insegnamento: "Le scuole hanno la *libertà e la responsabilità* di organizzarsi e di *scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati.*"

I documenti di riferimento normativo (indicazioni Nazionali 2012) che dettano il fine ultimo del sistema Nazionale di istruzione riferiscono le competenze disciplinari alle competenze chiave europee, pertanto:

- Le otto competenze chiave rappresentano il fine ultimo ed il significato dell'istruzione
- Esse racchiudono in sé tutti i saperi; sarebbe possibile, attraverso la loro declinazione, arrivare a tutte le competenze disciplinari e metodologiche
- E' opportuno riferire le competenze disciplinari e metodologiche alle competenze chiave di riferimento; le prime così diventano specificazione delle seconde.

Per evitare fraintendimenti e per evitare un'azione unicamente "gattopardiana" dove si cambia tutto ma non si cambia nulla e ci si limita a cambiare unicamente etichette ad un agire didattico che rimane invariato, si sottolineano le seguenti puntualizzazioni e differenze

INDICAZIONI DI METODO

Alcuni principi per un apprendimento significativo

Principio del <i>divertimento</i>	L'apprendimento può (e dovrebbe) essere occasione di divertimento. Non vi sono ragioni per cui l'apprendimento non debba essere un'esperienza piacevole, coinvolgente, appassionante e divertente. L'etica della sofferenza non ha mai giovato alle esperienze di apprendimento
Principio dell' <i>adesione</i>	Nessuno può insegnare nulla a qualcuno se l'altro non vuole impararlo: l'apprendimento necessita di

	partecipazione attiva.
Principio del <i>protagonismo</i>	L'apprendimento non è qualcosa che subiamo, ma qualcosa che facciamo
Principio della <i>partecipazione attiva</i>	Non vi è partecipazione in un processo di apprendimento formale se non viene attribuita importanza a ciò che ciascuno fa e dice
Principio della <i>motivazione</i>	Si è maggiormente disponibili all'apprendimento quando si comprendono il senso e la motivazione di ciò che si sta imparando
Principio della <i>rilevanza soggettiva</i>	Si imparano più facilmente le cose a cui si attribuiscono senso e importanza.
Principio dell' <i>agentività</i>	Si impara facendo le cose e confrontandosi sui rispettivi tentativi; conoscenze e nozioni necessarie vengono fornite durante l'azione e a supporto di essa.
Principio dell' <i>utilità dell'errore</i>	Si impara sbagliando, confrontandosi, sbagliando di nuovo sino ad arrivare a comprendere quali sono il comportamento giusto, la soluzione adeguata, l'idea migliore. Così facendo si giunge a riconoscere, in autonomia, il percorso più adeguato in casi simili e dissimili rispetto alla situazione o al problema prospettato.
Principio del <i>tentar non nuoce</i>	Nessuno impara se ha continuamente paura di sbagliare e delle conseguenze dei propri errori
Principio dell' <i>enfaticizzazione del positivo</i>	Se si deve correggere qualcuno, lo si fa confrontando più soluzioni e sottolineando ciò che di positivo è stato detto e fatto, piuttosto che enfaticizzando l'errore.
Principio del <i>particolare e del concreto</i>	Si impara sempre in un dialogo tra particolare e generale, tra concreto e astratto, ma partendo dai primi anziché dai secondi
Principio della <i>valorizzazione dell'esperienza dei soggetti</i>	Si impara meglio e più volentieri se gli apprendimenti si collegano tra loro o prendono le mosse dalla nostra esperienza.
Principio della <i>valorizzazione delle conoscenze e competenze pregresse</i>	Si impara e si partecipa se vengono valorizzate le conoscenze e competenze di cui si è già in possesso
Principio delle <i>unità minime e della scomposizione</i>	Si impara più facilmente quando si è capaci di scomporre un comportamento, un problema, una modalità di fare qualcosa, una conoscenza nei suoi elementi costitutivi minimi.
Principio della <i>ricomposizione e della capacità di discriminazione</i>	Si impara con notevoli livelli di permanenza degli apprendimenti se si è poi capaci di individuare gli aspetti essenziali di una conoscenza, di un comportamento ecc
Principio dell' <i>autonomia</i>	Si impara meglio quando si avverte un'autonomia progressiva nello svolgimento di qualcosa.
Principio di <i>continuità</i>	Si impara in maniera continuativa, durante il corso di ogni giornata: anche quando non ce ne accorgiamo, la nostra vita è colma di occasioni di apprendimento, se siamo in grado di sfruttarle.

Principio di <i>competenza</i>	Nonostante ciò che possiamo aver sentito dire, tutti noi abbiamo un'enorme capacità di apprendere e tale capacità può essere rinforzata e potenziata.
Principio del <i>valore</i>	L'apprendimento è fondamentale per noi come persone, come lavoratori, e ha conseguenze importanti per noi come singoli soggetti e per il futuro delle società in cui viviamo

Nelle *Indicazioni nazionali* il paragrafo relativo all'*ambiente di apprendimento* si sottolinea la necessità di un ambiente in grado di promuovere apprendimenti significativi e di «garantire il successo formativo per tutti gli alunni». A questo fine vengono indicati alcuni principi metodologici che si ritiene opportuno richiamare in forma sintetica e rielaborata in un quadro di facile lettura per comprendere quanto sia importante e dirimente strutturare un setting di apprendimento laboratoriale, cooperativo e costruttivo

INDICAZIONI PER IL SETTING DI APPRENDIMENTO

Uso flessibile degli spazi	Organizzare e sfruttare l'aula scolastica come un ambiente flessibile e modificabile, non rigido. Utilizzare il più possibile gli spazi laboratoriali, tecnici, all'aria aperta, le aule informatica, la biblioteca, eventuali spazi teatrali (o usarne altri come tali), aule musicali ecc. Variare e alternare gli spazi utilizzati.
Valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni	Valorizzare ciò che sono e ciò che fanno e fanno fare gli alunni non è soltanto una strategia "furba" per coinvolgerli e ottenere la loro adesione, è piuttosto una preconditione essenziale all'apprendimento e garantisce innovazione continua anche per l'insegnante: ciascun alunno rappresenta una risorsa. Oggi le esperienze e le conoscenze acquisite in contesti non scolastici possono essere molto ricche. Attraverso le nuove tecnologie di informazione e comunicazione, gli alunni mettono in gioco sentimenti, emozioni, attese, informazioni, abilità, modalità di apprendimento, di cui vanno favoriti l'espressione, l'esplorazione, la problematizzazione e il recupero valorizzante.
Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità	Evitare che le diversità si trasformino in disuguaglianze. Le differenze nei modi, tempi e livelli di apprendimento, le inclinazioni e gli interessi personali, le singole modalità di vivere emozioni e affetti devono essere inclusi e valorizzati attraverso specifici percorsi didattici che rispondano ai diversi bisogni educativi. Tra questi bisogni va sottolineato il bisogno per

	<p>tutti, e in particolare per gli alunni di cittadinanza non italiana, di un'adeguata padronanza della lingua per avviare il proprio apprendimento e per comunicare efficacemente. Tuttavia la progettazione didattica complessiva della scuola deve favorire il dialogo tra culture. Analoga progettualità deve essere messa in campo per gli studenti con disabilità.</p>
<p>Favorire l'esplorazione e la scoperta</p>	<p>Favorire la passione per l'apprendimento attraverso esperienze che consentano di sperimentare il gusto della ricerca, della scoperta, della problematizzazione.</p> <p>Individuare problemi, fare domande, mettere in discussione quanto già si conosce aiuta a percorrere itinerari originali, a costruire piste personali e collettive di indagine, ad appropriarsi del proprio itinerario apprenditivo</p>
<p>Incoraggiare l'apprendimento collaborativo</p>	<p>Incoraggiare aiuto reciproco, apprendimento tra pari, apprendimento collaborativo al fine di incrementare i livelli di apprendimento e, al contempo, valorizzare le eccellenze e ridurre i gap. L'apprendimento non è soltanto questione individuale e la costruzione di gruppi di lavoro (interclasse, con alunni di età differenti, di composizione eterogenea) che utilizzino anche le nuove tecnologie per costruire nuove conoscenze, per fare ricerca, per stabilire contatti e corrispondere con coetanei di differenti paesi costituisce una vera e propria risorsa, oggi essenziale all'apprendimento.</p>
<p>Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere</p>	<p>"Imparare a imparare": è una delle competenze più importanti e, in un contesto di apprendimento, è la metacompetenza per eccellenza, regolativa di tutte le altre. Richiamata con forza sia nelle competenze chiave europee che nelle competenze di cittadinanza italiane, essa deve essere promossa in ogni ordine e grado di istruzione. La conoscenza delle proprie difficoltà, dei propri insuccessi ed errori, delle strategie utilizzate per superarli, dei propri punti di forza supporta ciascun alunno nel riconoscere la propria peculiare modalità di apprendere e lo rende capace di sviluppare una progressiva autonomia nello studio e, poi, nel lavoro. Impegnare ogni allievo nella costruzione attiva</p>

	del proprio sapere è preconditione dell'apprendimento significativo
Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio	Promuovere forme laboratoriali di didattica (interne ed esterne alla scuola) che favoriscano il dialogo, la riflessione e l'operatività rispetto a quanto si va apprendendo, coinvolgano efficacemente gli alunni nel pensare, realizzare e valutare le attività vissute in modo condiviso e partecipato con gli altri

INDICAZIONI SULLE UDA

Le UDA sono occasioni per sviluppare in maniera armonica le capacità (intellettuali, estetico-espressive, motorie, operative, sociali, morali) di ciascuno, ponendolo nelle condizioni di capire il mondo e di trasformarlo, mentre conosce e trasforma se stesso .

Il percorso didattico è organizzato in una serie di esperienze di apprendimento diverse, che superano la logica lezione/esercizio/interrogazione, dando spazio al laboratorio, alla ricerca personale, alle attività di gruppo, alle esperienze extrascolastiche anche con l'apporto di esperti esterni.

In un anno scolastico attraverso la realizzazione di alcune UdA si vanno man mano a coprire tutti i risultati attesi previsti relativi ai traguardi di competenze e alla certificazione delle competenze, rendendo possibile una compilazione non formalistica di tale documento. L'UdA infatti indica *le evidenze valutative* utili per dichiarare sia in corso d'anno che alla fine se una determinata competenza è stata raggiunta o è in via di acquisizione.

La *valutazione* avviene in un contesto definito *autentico* in quanto mette l'allievo nella condizione di fare qualcosa con quello che sa all'interno di *compiti veri* o *verosimili*.

Nella prospettiva della "scuola per persone competenti", nella quale l'approccio per UdA si iscrive, *lo studente viene considerato comunque e sempre persona desiderosa di apprendere* e di coinvolgersi in compiti socialmente significativi.

L'ambiente dinamico dell'UdA comporta molti valori aggiunti: profondità e allargamento delle conoscenze, coinvolgimento riflessivo dell'allievo, spazio ai modi diversi di apprendere, acquisizione di conoscenze e abilità basilari per tutti quanto di competenze personalizzate, valutazione in itinere, con evidente risparmio di tempo e di energie da parte degli insegnanti e del consiglio di classe anche alla fine dell'anno.

Come si evince, *l'UdA è uno degli strumenti di un sistema didattico e valutativo* tra loro collegati: *le rubriche dei risultati attesi, le griglie (o rubriche valutative), gli strumenti di valutazione qualitativi* (prove esperte per l'accertamento della competenza, griglie di autovalutazione degli allievi), *gli strumenti di valutazione quantitativi* (item, esercizi...), il dossier dello studente, la *certificazione delle competenze*.

Caratteristiche uda

L'Unità di Apprendimento (UdA) è "un pezzo" del percorso formativo (o curricolo).

Svilupa un argomento o meglio un *campo di apprendimento*, preferibilmente *integrato*, cioè affrontato da *più discipline e insegnanti*, con l'apporto di più punti di vista

Il punto di partenza – e di arrivo – è un *prodotto* che gli allievi sono chiamati a realizzare, *mobilitando* così una serie di *conoscenze* (saperi) a *abilità* (saper fare) e maturando gradualmente le *competenze* previste dai docenti che la progettano.

I risultati attesi (conoscenze, abilità, competenze) vengono attinti in fase di progettazione dalle relative rubriche e sono riportati in forma più essenziale nella *certificazione delle competenze*.

In parte le conoscenze e abilità mobilitate dal compito sono previste come prerequisiti, in parte verranno sviluppate grazie alle richieste del compito stesso, che pone per sua natura gli allievi nella condizione di affrontare situazioni nuove

L'UDA è un insieme (unità organica ed effettiva) di occasioni di apprendimento che consentono all'allievo di entrare in un rapporto personale con il sapere attraverso compiti che conducono a prodotti. Prevede quindi sempre compiti reali (o simulati) a partire dalle risorse (conoscenze, abilità) da mobilitare per far diventare lo studente competente. Inoltre ogni UdA deve sempre mirare ad almeno una competenza tra quelle presenti nel repertorio di riferimento.

Per evitare confusioni si presentano le differenze tra le unità didattiche che erano funzionali ad una programmazione didattica e le unità di apprendimento che sono funzionali ad una progettazione per competenze

Qualche confronto

Unità didattiche	Unità di apprendimento
<ul style="list-style-type: none"> - Mette al centro il lavoro del docente - È un modo per scomporre la disciplina nelle sue parti costitutive (frazioni, parti del programma) - È concepita per obiettivi cognitivi e non cognitivi - Ha una funzione didattica - La progettazione si concentra sui contenuti tematici. - Non richiede un compito/prodotto. - La tematica è il cuore del lavoro e l'obiettivo principale 	<ul style="list-style-type: none"> - Mette al centro lo studente con i suoi bisogni, problemi, interessi nell'ottica del suo percorso di apprendimento (è sempre in divenire) - È concepita per dare con strategie diversificate abilità, conoscenze da tradurre in competenze - Il punto d'arrivo è: lo studente competente - Ha una funzione formativa e didattica - La progettazione prevede una programmazione a ritroso - Richiede un compito/ prodotto finale - La tematica è il "pretesto" stimolante per i ragazzi per fornire conoscenze, abilità e sviluppare competenze.

INDICAZIONI DI METODO PER UNA DIDATTICA PER COMPETENZE

Operazioni preliminare

1. Individuare un nucleo centrale del sapere ovvero una tematica.
2. Coinvolgere i colleghi che condividono lo stesso nucleo del sapere.
3. Identificare le competenze mirate, prevalenti e concorrenti, delle discipline e l'insieme delle risorse mobilitate (conoscenze e abilità) operando una prima selezione.
4. Pensare ad un compito il più vicino possibile alla realtà, che abbia dentro di sé un problema non scontato, specificando il prodotto da realizzare, dotato di valore e riferito ad un interlocutore che non sia il docente.
5. Operare sulla base della precedente una nuova selezione/ identificazione di abilità e conoscenze in relazione al compito scelto.

6. La scelta della tematica deve essere significativa: deve avere aspetti problematici e stimolanti, appassionanti per i ragazzi. Se la tematica è interdisciplinare deve prestarsi a prospettive diverse: i ragazzi superano la divisione disciplinare e imparano per problemi e approcci diversi.

Per potere condurre un lavoro intenzionale e sistematico sulle competenze è necessario

- individuare le competenze (in termini di risultati finali attesi)
- articularle in abilità e conoscenze
- rilevare le “evidenze”, ovvero le prestazioni essenziali che denotano il possesso della competenza;
- individuare i saperi essenziali;
- individuare esempi di compiti significativi da affidare agli allievi;
- definire livelli di padronanza (es.: strutturando “rubriche”)
- strutturare percorsi didattici (es. unità di apprendimento) disciplinari e interdisciplinari centrati sulle competenze
- prevedere attività che permettano all’allievo di esercitare le competenze in contesti significativi, per risolvere problemi

Per poter attivare un apprendimento per competenze è necessario

- promuovere i saperi epistemologici a partire dai saperi personali di ciascun allievo
- promuovere una didattica laboratoriale in cui l’allievo prova / costruisce
- adottare tecniche attive: Simulative (role play, copioni, ...), Analitiche (studi di caso /autocaso / autobiografie), Problematiche (situazioni critiche / incident, ...), Proattive (brainstorming, progetti, ...), Relazionali (cooperative learning, peer tutoring), Esercitative
- promuovere apprendimento sociale: peer-tutoring, laboratorialità, approccio collaborativo; apprendimento sociale in contesto significativo, discussione
- Costruire condizioni didattiche per lo sviluppo delle competenze COSTRUIRE SITUAZIONI - PROBLEMA tali da sollecitare la riorganizzazione delle risorse possedute dal soggetto
- Valorizzazione dell’esperienza attiva, concreta dell’allievo, in contesti significativi veri o verosimili

Le competenze possono manifestarsi solo in situazioni reali e necessitano di conoscenze e abilità.

Il “luogo” in cui possono manifestarsi ed essere osservate e valutate è lo spazio reale di un compito unitario

Per valorizzare l’esperienza attiva, concreta dell’allievo, in contesti significativi veri o verosimili occorre costruire condizioni didattiche per lo sviluppo delle competenze

- in forma di sfide che possono essere affrontate direttamente dall’allievo
- anche richiamando la sfera dei valori
- con possibilità risolutive aperte..;
- da risolvere preferenzialmente con l’utilizzo di documenti autentici.
- vicine all’esperienza dell’allievo (personale, quotidiana, scolastica...)

Il compito unitario è una “situazione” in grado di mobilitare negli allievi la competenza da promuovere e da valutare per essere coerente con la specificità della sua funzione ha precise caratteristiche

Esso deve avere caratteristiche precise:

- per essere portato a termine con successo necessita dell’utilizzo di conoscenze e abilità disciplinari
- la competenza o le competenze necessarie per portarlo a compimento sono quelle su cui si fonda il percorso disciplinare
- non deve confondersi con il prodotto, che rappresenta “l’oggetto”, se esiste, in cui si concretizza il lavoro Non deve ridursi alla sola verifica e valutazione del prodotto

- nel compito finale il ruolo del docente è quello di osservatore, che rileva in quale grado gli allievi riescono autonomamente ad utilizzare ciò che sanno, ciò che sanno fare, le loro risorse interne ed, in generale, le risorse esterne per realizzare il compito.

Caratteristiche	Situazione-problema esplorativa	Situazione-problema inclusiva
Scopo	Favorire/consolidare nuovi apprendimenti (nozioni, procedure...), in vista di una più efficace acquisizione	Insegnare a ciascun allievo ad integrare le proprie acquisizioni, a valutare la sua competenza a mobilitare le sue acquisizioni in forma articolata
Tipo di soluzione principalmente attesa	Soluzione individuale da parte dell'allievo (o contributo individuale ad una produzione collettiva). Mobilitazione (intra) cognitiva preponderante	Risoluzione in gruppo (gruppo classe o sottogruppi) con preponderanza del conflitto socio-cognitivo
Grado di mediazione nel corso dell'attività	Mediazione forte	Mediazione relativamente debole
Tipi di saperi e saper fare mobilizzati	Alcuni saperi e saper fare sono nuovi per gli allievi	I saperi e i saper fare mobilizzati sono già acquisiti dagli allievi
Quantità di saperi e saper fare mobilizzati	Saperi e saper fare in numero limitato (dell'ordine della durata di una o due lezioni)	Insiemi di saperi e saper fare acquisiti in tempi più ampi (durante più lezioni)
Natura della produzione	Produzione sarà utilizzata a fini didattici	Produzione finalizzata
Funzione della situazione-problema	Situazione problema spesso costruita a fini didattici, in funzioni di saperi e saper-fare che si vogliono far acquisire agli allievi	Situazione-problema spesso a carattere funzionale, vicina ad una situazione che si può incontrare nella vita quotidiana

ATTIVITÀ PER L'INTEGRAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

Tipologia	Descrizione	Esempi
Attività a bassa Strutturazione Attività funzionali a COMPITO ESPERTO	Attività relativamente brevi, durante le quali l'insegnante cerca di far integrare un contenuto proposto nell'ambito di un insieme di apprendimenti.	Far inscenare un dialogo nel quale sia utilizzata una nuova struttura linguistica presentata; definito un contesto spazio-temporale studiato; far inscenare un dialogo fra personaggi / protagonisti di eventi conosciuti

<p>Problemi a carattere Esplorativo</p> <p>Attività funzionali a COMPITO ESPERTO</p>	<p>Sono proposti per creare i presupposti affinché un apprendimento venga integrato e risulti mobilizzabile</p>	<p>Chiedere agli allievi di leggere una e-mail in lingua straniera (per rispondere ad un coetaneo), contenente parole/strutture linguistiche non ancora studiate.</p>
<p>Problemi finalizzati a far integrare apprendimenti già consolidati</p> <p>Attività funzionali a COMPITO ESPERTO</p>	<p>Hanno la funzione di strutturare un insieme di acquisizioni di cui l'allievo è già in possesso. L'allievo può risolvere la situazione con ciò che sa (formule, teorie, leggi, operazioni aritmetiche...), ma deve scegliere le conoscenze più adatte, in presenza di informazioni parassite o che devono essere ricercate</p>	<p>Far progettare un'uscita per effettuare una ricerca di informazioni, in un luogo dato, in un certo orario, con determinati mezzi a disposizione, un budget definito ...</p>
<p>Situazioni comunicative</p> <p>Attività funzionali a COMPITO AUTENTICO (Organizzare una festa)</p>	<p>Si tratta di attività linguistiche a carattere prevalentemente funzionale.</p>	<p>Chiedere agli allievi di descrivere una situazione rappresentata figurativamente, di terminare un striscia a fumetti, di scrivere una scenetta da rappresentare, di scrivere un biglietto d'invito ad una festa, di commentare o terminare una storia per loro significativa.</p>
<p>Compiti complessi da svolgere in un contesto dato</p> <p>Attività funzionali a COMPITO ESPERTO</p>	<p>Si tratta di compiti da svolgere in funzione di un obiettivo a carattere sociale.</p>	<p>Chiedere agli allievi di scrivere un testo che deve essere pubblicato; di realizzare un progetto; di realizzare la pianta di un luogo; di elaborare il programma per una manifestazione o per lo svolgimento di attività comuni; di realizzare un plastico; di realizzare un montaggio audiovisivo; di preparare e realizzare una inchiesta, una campagna di sensibilizzazione ...</p>
<p>Produzioni a tema</p> <p>Attività funzionali a COMPITO ESPERTO</p>	<p>Far produrre all'allievo un lavoro che mobiliti un certo numero di acquisizioni, che devono, tuttavia, essere integrate attraverso una ricerca complementare.</p>	<p>Chiedere agli studenti di preparare una comunicazione alla classe o una relazione su un argomento stabilito.</p>
<p>Visite – Uscite</p> <p>Attività funzionali a COMPITO ESPERTO</p>	<p>Attività osservative in loco che offrano elementi per generare o confermare ipotesi.</p>	<p>Proporre visite al termine di un insieme di attività, con successivo trattamento dei dati raccolti, o all'inizio di un percorso, nel quale verranno riprese o confermate le ipotesi generate.</p>
<p>Attività laboratoriali</p> <p>Attività funzionali a</p>	<p>che prevedano un ruolo attivo da parte dell'allievo.</p>	<p>Nell'ambito di laboratorio scientifico, richiedere l'elaborazione di ipotesi, la messa</p>

COMPITO ESPERTO		a punto o la selezione di strumenti per la raccolta dei dati, l'elaborazione dei dati ...
Produzioni artistiche Attività funzionali a COMPITO ESPERTO	Produzioni originali, che non consistano nella applicazione stereotipata di modelli proposti dall'insegnante.	Produzione di un testo letterario, di un pezzo musicale, di una scultura, di un dipinto...
Stage pratici Attività funzionali a COMPITO ESPERTO	Situazioni in cui l'allievo sia posto in condizione di collegare teoria e pratica, esperienza vissuta e apprendimenti scolastici.	Stage di lingua straniera all'estero; nella scuola superiore, stage professionali, tirocini...
Progetti di classe Attività funzionali a COMPITO ESPERTO	Progetti negoziati con gli allievi, nei quali essi siano attori primari, ciascuno posto in condizione di mobilitare quanto ha appreso in funzione di uno scopo preciso.	Progetti volti ad una produzione o ad una realizzazione concreta, a carattere funzionale. Ad esempio, realizzare un video di presentazione della scuola; elaborazione di un progetto per la ristrutturazione di un ambiente scolastico (ad es. il giardino della scuola...).

COMPITI DI REALTÀ

	COMPITO DI PRESTAZIONE	COMPITO AUTENTICO	COMPITO ESPERTO
Scopo	a) Sviluppare/verificare abilità cognitive/operative. b) Certificare il livello di competenza se: • pluralità di prove esperte, • varia complessità di situazioni/contesti • progressività di expertise	Sviluppare / valutare Competenze esistenziali/ trasversali (es: comunicative, relazionali, decisionali, soluzione problemi, orientamento, selezione informativa, negoziazione, etc)	Sviluppare / valutare Competenze disciplinari /interdisciplinari (es: linguistiche, matematiche, storiche, scientifiche, geografiche, tecnologiche, etc)
Situazioni / contesti	reali o riferite al reale	quotidiane, informali, esistenziali, personali	formali, astratte, di studio e di ricerca
Priorità valutativa	Prestazione – durante: procedure/processi, – in uscita: risultati/prodotti	Soggetto Processi cognitivi, analisi del vissuto /esperienza rappresentazioni personali,	Discipline Processi epistemologici, nuclei fondanti, mappe concettuali, saperi essenziali

		potenziale individuale	
Durata (indicativa)	Ore/gg: a) sempre x verificare; b) alla fine x certificare	Almeno 15 giorni (in qualsiasi momento)	Almeno 2 mesi (verso la fine del percorso)

I compiti di prestazione possono essere variamente utilizzati all'interno di compiti autentici ed esperti.

I compiti autentici e i compiti esperti si presentano spesso integrati.

La distinzione effettuata nella pagina precedente articola specificità e priorità, ed è funzionale alla didattica e alla valutazione per competenze

I compiti di prestazione possono essere definiti come situazioni di apprendimento che hanno una connessione diretta con il mondo reale. Tali compiti hanno una forte somiglianza con i compiti richiesti da un ambiente esterno alla scuola (come per esempio a casa, in un'organizzazione territoriale, nei laboratori artigianali, in alcuni posti di lavoro) e richiedono agli studenti la capacità di pensare le conoscenze in modo integrato ("le une con le altre") e di ragionare su cosa e come lo stanno facendo.

Lo scopo è di mettere alla prova i nostri studenti per capire se sanno utilizzare le conoscenze e le abilità (scolastiche) per risolvere problemi del mondo reale

Compiti di prestazione di breve durata

Una prova di breve durata è composta da due elementi:

- a) uno scenario (stimolo) che descrive (o introduce) la situazione;
- b) una serie di domande chiuse e aperte.

Uno degli obiettivi delle prove è di sollecitare due operazioni:

- l'uso integrato di conoscenze/abilità
- il ragionamento.

Compiti di prestazione di lunga durata

Sono molto di più di una verifica.

- Richiedono l'esercizio in situazione di molte conoscenze e abilità.
- Hanno una diretta connessione con un compito di vita reale.
- Cercare una soluzione
- Prendere decisioni
- Rappresentare e comunicare informazioni
- Interpretare dati
- Richiedono molto tempo per essere portati a termine

Le prove di prestazione hanno delle specifiche caratteristiche

- Sommano un numero di compiti più piccoli che vanno a costituire un'attività più ampia.
- Hanno una forte connessione con gli obiettivi di apprendimento di una o più discipline
- Richiedono l'uso e il recupero di conoscenze.
- Sollecitano l'uso di processi cognitivi complessi (analizzare, pensare, creare).
- Esigono un impegno prolungato.
- Sono praticabili all'interno dei luoghi scolastici.
- Sfidano le capacità possedute dagli allievi.
- Consentono una valutazione sia del singolo che del gruppo classe.
- Sono presentati con una certa chiarezza: si conosce il "quando", il "come" e il "perché".

Apprendimento fondato su problemi

Gli studenti sperimentano i modi con cui un esperto risolverebbe un problema o svolgerebbe un compito.

È l'idea di simulare la competenza di un adulto esperto in uno specifico dominio di conoscenza o di attività.

- Il problema è proposto all'inizio senza alcuna introduzione o studio preliminare
- La situazione problematica è presentata nella stessa modalità con cui accadrebbe nella realtà
- Gli studenti lavorano al problema utilizzando conoscenze e abilità

Apprendimento fondato sul progetto

Non si propongono esercizi brevi e lezioni su contenuti frammentati e isolati; si enfatizzano, al contrario, attività a lungo termine, interdisciplinari, contestualizzate in problemi e pratiche del mondo reale. Questo orientamento non prescinde dal contenuto o dagli obiettivi del curricolo ma li colloca in situazione

- Entro un contesto di compito autentico si trovano soluzioni e si dimostrano mediante prodotti
- Lo studio dei contenuti è uno delle precondizioni per portare a termine il progetto
- E' un'attività a lungo termine che richiede la collaborazione tra alunni

Compito di Realtà: caratteristiche di una situazione/compito che implichi l'impiego di competenze

- Situazione nuova per l'alunno.
- Situazione che presenti una sfida, un motivo per essere risolta, un perché a cui rispondere.
- Situazione la cui risoluzione implichi una integrazione di apprendimenti posseduti dagli alunni, non una semplice giustapposizione.
- Situazione che implichi un "agire" fisico o mentale a partire da quanto appreso (fare con ciò che si sa).
- Situazione nella quale il soggetto possa immedesimarsi, adattata al contesto di apprendimento.
- Situazione in cui sia presente il richiamo a valori (es. rispetto per l'ambiente)
- Situazione tendenzialmente aperta, che lasci spazio alla discussione.
- Situazione in cui siano presenti dati parassiti, elementi informativi sovrabbondanti.
- Situazione per affrontare la quale non siano conosciuti in partenza i "saperi" e "saper fare" da mobilitare, che devono essere individuati dagli alunni.
- Situazione che l'allievo deve poter affrontare in autonomia.
- Situazione con un livello di difficoltà voluto, definendo le risorse da mobilitare.

Con il compito di realtà si valutano insieme: **le competenze chiave** (es.: analizzare e valutare la situazione complessa, diagnosticare e prefigurarne lo sviluppo, applicare/usare l'informazione acquisita, proporre soluzioni originali) e **le competenze disciplinari** (es.: leggere, analizzare e comprendere testi, effettuare procedure di calcolo complesso, scritto e mentale, osservare, analizzare e descrivere fenomeni, rilevare l'organizzazione di un territorio)