



**Piano di studio
della scuola
dell'obbligo ticinese**
Prototipi progettuali



Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Documento di accompagnamento ai materiali

**Nota
introduttiva** _____ 4

**Il senso dei
percorsi didattici** _____ 6

**Lavorare per competenze:
chiavi di lettura** _____ 7

**Guida alla lettura
dei percorsi didattici** _____ 9

Nota introduttiva

I percorsi didattici presentati in questi raccoglitori sono il frutto dei laboratori didattici “Progettare per competenze” legati all’implementazione del nuovo *Piano di studio della scuola dell’obbligo ticinese* e organizzati in collaborazione con il Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della SUPSI. All’interno di questi laboratori didattici, docenti dei tre ordini scolastici hanno elaborato dei percorsi didattici sotto forma di “prototipo progettuale”. Questi documenti sono degli esempi concreti di come trasporre in aula il contenuto del *Piano di studio* e possono dunque essere ripresi, adattati e sviluppati dai docenti in base alle proprie esigenze e applicati nelle diverse forme didattiche previste dalla *Scuola che verrà* (lezioni, laboratori, ...).

Nella presente raccolta si trovano le descrizioni dei percorsi, esse sono state redatte seguendo uno stesso modello (spesso richiamato con il termine *Format*). Questi documenti, assieme a tutti i materiali esemplificativi/allegati (schede di lavoro, realizzazioni in classe, ...) a cui si fa riferimento nei documenti sono pubblicati in versione elettronica sul portale didattico ScuolaLab <https://pianodistudio.edu.ti.ch> all’interno del quale si può procedere con una ricerca tramite il codice specifico del percorso (es.: Ita2a, Mate1a, ...).

I prototipi progettuali presentati sono solo una piccola parte di quanto elaborato nei laboratori. Ulteriori percorsi didattici saranno pubblicati nel corso dei prossimi mesi in forma elettronica sul portale didattico.

Tutti i prototipi contenuti nei classificatori, ma anche quelli che saranno pubblicati in versione digitale sul portale didattico, presentano la struttura seguente:



Traguardi di apprendimento

Quali apprendimenti intendo promuovere?



Situazione problema

Attraverso quale situazione autentica intendo mobilitare gli apprendimenti?



Quadro organizzativo

Come posso organizzare il lavoro didattico?



Articolazione operativa

Quale sequenza di attività prevedo con gli allievi?



Valutazione

Quali strumenti di valutazione iniziali/in itinere/conclusivi intendo impiegare?



Sperimentazione in classe

Riferimenti bibliografici e sitografici

Il senso dei percorsi didattici

Per poter tradurre nella pratica professionale quotidiana del docente l'approccio per competenze, il Gruppo operativo HarmoS ha attuato due importanti iniziative d'implementazione del *Piano di studio*: i poli/gruppi di lavoro territoriali in cui docenti e quadri scolastici conducono una riflessione su cosa significa nel concreto tale approccio, e i laboratori "Progettare per competenze" all'interno dei quali i docenti dei diversi ordini scolastici hanno sviluppato dei percorsi didattici basati sull'approccio per competenze in un'ottica di continuità tra i cicli. Quest'ultima iniziativa, svolta in stretta collaborazione con il Dipartimento formazione apprendimento (DFA) della SUPSI, ha permesso di elaborare i materiali di accompagnamento presentati in questi classificatori. Per ogni disciplina del *Piano di studio* presente in continuità sui tre cicli e per le due dimensioni *Competenze trasversali* e *Formazione generale* si presentano tre percorsi didattici, uno per ogni ciclo; questa scelta ha l'obiettivo di facilitare la lettura della continuità disciplinare sui tre cicli. Per le discipline presenti unicamente nel terzo ciclo si propone invece un unico percorso.

I materiali di questa raccolta vogliono rappresentare un esempio di percorsi progettati all'interno dei laboratori e sperimentati nelle classi rispetto ai quali, oltre ad una descrizione del percorso svolto, si specificano possibilità di sviluppo, individuando punti forti e anche critici di quanto proposto. Spesso i materiali comprendono una serie di lezioni articolate in un percorso didattico che sviluppa e approfondisce un traguardo di apprendimento / competenza. Si tratta di una presentazione sintetica e riferita al contesto in cui sono stati sperimentati. Ai destinatari di questi percorsi, in vista del loro utilizzo, spetta il compito di adattarli al proprio contesto, rivedendo tempi, ritmi e scelte metodologiche in funzione delle proprie priorità d'insegnamento e delle caratteristiche della classe in cui verranno proposti.

L'insieme dei percorsi costituisce un importante strumento di comprensione del *Piano di studio* e della sua declinazione, fornendo una visione globale su alcuni temi, facilitando la comunicazione attorno ad essi e suggerendo pratiche appropriate. Al contempo, questi percorsi possono essere uno stimolo per ulteriori sviluppi, adattamenti e contestualizzazioni da parte del singolo insegnante o di gruppi di docenti.

Lavorare per competenze: chiavi di lettura

Il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* si fonda su un approccio formativo strutturato attorno al concetto di “competenza”, concetto particolarmente articolato e complesso da definire. Un'efficace definizione è quella proposta da Michele Pellerey, il quale definisce **la competenza** come: “capacità di far fronte a un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo”¹. Nell'approccio didattico per competenze, i saperi non sono solo conoscenze ma diventano anche risorse da mobilitare in modo da poter essere impiegate in situazioni più o meno complesse da mettere quindi in relazione con le esperienze di vita e i problemi che la realtà pone.

Questo ricollocamento del ruolo delle conoscenze scolastiche, fondamentali sì, ma anche viste come risorse da mobilitare in un compito più ampio, rappresenta uno sviluppo ulteriore dell'insegnamento tradizionale che va a toccare il modello culturale che la società – i genitori, gli allievi, i docenti stessi – ha dell'insegnamento e dell'apprendimento scolastico.

Per questo motivo, durante questa fase d'implementazione del *Piano di studio*, si sta conducendo un lavoro di riflessione collettiva sulle implicazioni didattiche dell'insegnamento e apprendimento per competenze, riflessione di cui i punti salienti sono riassunti nei capitoli seguenti.

Nell'ambito del *Piano di studio* l'approccio didattico per competenze si articola tramite la presenza di alcuni **snodi** che costituiscono un'importante chiave di lettura e di comprensione dei prototipi elaborati nei laboratori. Gli snodi rappresentano dei principi fondamentali ricorrenti in un approccio didattico per competenze; essi interagiscono tra loro secondo una logica reticolare. In altre parole, in ogni percorso progettuale vengono toccati tutti gli snodi chiave descritti di seguito:

1. Pellerey, M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Roma: La Nuova Italia.

Apprendere per competenze: il processo di apprendimento scolastico è orientato verso lo sviluppo di competenze, contribuendo a mettere il/la bambino/a-ragazzo/a nelle condizioni di affrontare le situazioni personali, sociali e culturali che caratterizzano il suo contesto di vita.

Lavorare per situazioni problema: l'azione formativa della scuola si struttura intorno a esperienze di apprendimento che sono in relazione con situazioni di vita, reali o simulate, che vengono affrontate in chiave problematica come occasione per percorsi di ricerca e approfondimento.

Focus sui processi: l'orientamento verso lo sviluppo di competenze implica un'attenzione non solo all'acquisizione di contenuti di sapere ma anche allo sviluppo dei processi cognitivi ed extracognitivi che consentono di mobilitare le proprie risorse per affrontare compiti di realtà.

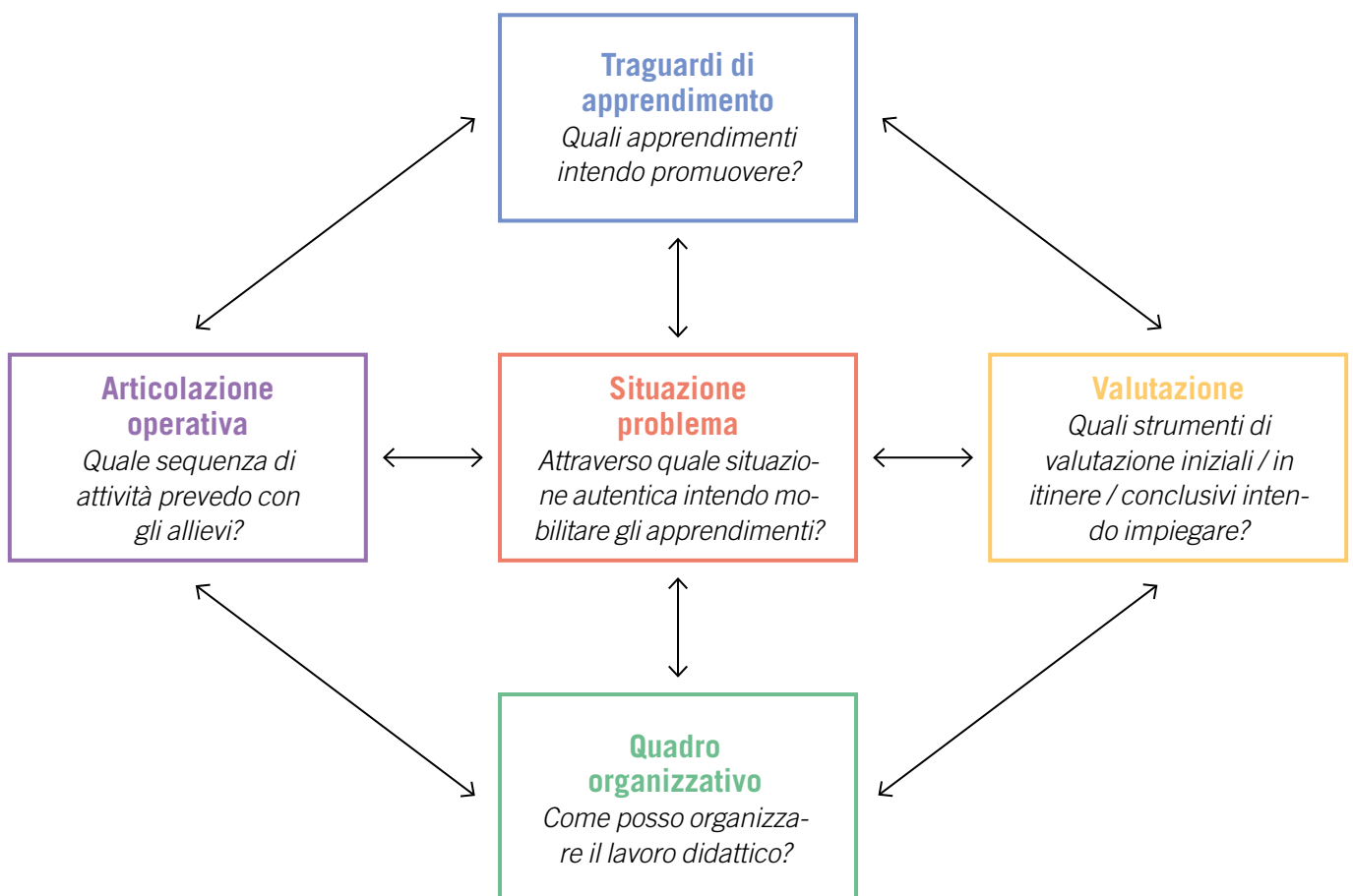
Differenziazione pedagogica: l'intervento didattico e valutativo della scuola si modula e diversifica in relazione alle esigenze formative di ciascun/a bambino/a-ragazzo/a attraverso soluzioni flessibili e personalizzate sia sul piano organizzativo, sia sul piano operativo.

Valutazione per l'apprendimento: il momento della verifica e valutazione degli apprendimenti non è pensato solo come momento finale di controllo dei risultati, ma come una serie di momenti di osservazione e rilevazione che si articolano lungo l'intero percorso didattico da usare come risorsa per l'apprendimento e la crescita formativa del/la bambino/a-ragazzo/a. Tale prospettiva sottolinea il valore formativo della valutazione.

Pluralità degli strumenti valutativi: l'allargamento dello sguardo valutativo all'insieme dei processi che concorrono allo sviluppo della competenza richiede di considerare non solo le prestazioni (verificate con delle situazioni o prove), ma anche le modalità di osservazione da parte del docente, di autovalutazione e di valutazione tra pari.

Guida alla lettura dei percorsi didattici

I prototipi progettuali elaborati nei laboratori sono articolati nei cinque blocchi presentati nella seguente figura:



Dal punto di vista logico-operativo i cinque blocchi rappresentano i passaggi chiave nello sviluppo di un progetto didattico: l'individuazione dei traguardi di apprendimento, l'identificazione della situazione problema su cui strutturare il percorso, il quadro organizzativo, l'articolazione operativa dei tempi e delle fasi di lavoro, la valutazione del percorso e degli apprendimenti conseguiti. La loro rappresentazione intorno alla situazione problema vuole evidenziare, anche dal punto di vista visivo, la centralità assegnata, in un approccio didattico per competenze, al ruolo attivo dell'allievo che deve mettere in gioco i propri apprendimenti in uno specifico contesto d'azione.

Qui di seguito un commento ai singoli punti dei percorsi didattici i quali seguono tutti la stessa struttura.

La sezione relativa ai **Traguardi di apprendimento** si apre con l'individuazione di un **Traguardo focus**, tratto dal *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*; ovvero di un traguardo di apprendimento privilegiato su cui sviluppare il percorso didattico; la ragione rinvia ad una progettazione strategica nella quale diviene essenziale identificare con chiarezza qual è l'apprendimento su cui concentrare l'attenzione in modo da orientare l'intero percorso in quella direzione. Da qui si passa agli **Ambiti di competenza** e ai **Processi coinvolti**, facendo riferimento al modello di competenza disciplinare proposto nel *Piano di studio* per ciascuna disciplina. Quest'ultimo, in analogia con l'impostazione proposta dal progetto HarmoS nell'articolazione delle competenze fondamentali a livello nazionale, mira ad evidenziare i principali ambiti di competenza e i principali processi cognitivi che caratterizzano l'apprendimento di quella specifica disciplina. Facendo riferimento al *Piano di studio* (p. 86), gli ambiti di competenza “designano i referenti di sapere ritenuti fondanti per ciascuna disciplina di insegnamento (cosa?), fornendo una trama contenutistica comune ai diversi cicli della scolarità obbligatoria”, mentre i processi chiave “identificano i processi ritenuti più significativi in relazione alla struttura metodologica di ciascuna disciplina (come?) e [...] risultano comuni ai diversi segmenti della scolarità obbligatoria evolvendo in termini di profondità e di articolazione”.

Gli **Obiettivi di conoscenza e abilità** esplicitano i principali contenuti di sapere che si intende sviluppare attraverso il progetto didattico. Sono distinti, anche logicamente, dal traguardo di apprendimento focus in quanto il primo mira ad identificare il traguardo di competenza (saper agire) al centro del progetto, mentre i secondi precisano, all'interno di esso, le conoscenze (sapere) e le abilità (saper fare) che si intende far acquisire.

Gli **Indicatori di raggiungimento del traguardo** mirano a declinare in termini operativi il traguardo di apprendimento focus, attraverso la descrizione di alcuni comportamenti degli allievi che segnalano la padronanza della competenza attesa. Il loro scopo è quello di fornire delle prime indicazioni al docente su cosa osservare nei propri allievi nel corso dello svolgimento del progetto didattico.

Con **Altri traguardi di apprendimento disciplinari correlati** si intende altri traguardi disciplinari tratti dal *Piano di studio* e sviluppati nel percorso progettuale proposto. Essi vengono distinti dal traguardo focus in modo da separare la figura (il traguardo focus) dallo sfondo (gli altri traguardi) e avere una chiara identificazione di ciò che sta al centro del progetto in termini di risultati attesi.

I **Collegamenti ai traguardi di altre discipline e a competenze trasversali** permettono di esplicitare altri scopi formativi del progetto in una prospettiva pluridisciplinare; in particolare il collegamento alle competenze trasversali proposte nel *Piano di studio* consente di collocare l'allargamento di sguardo sugli obiettivi del progetto nel quadro delle competenze chiave proposte per la scuola dell'obbligo.

Con **Eventuali prerequisiti** si intende un sintetico accenno ad apprendimenti pregressi che vengono dati per scontati nello sviluppo del progetto e non sono quindi oggetto di lavoro didattico.

Situazione problema

La **Situazione problema** è il fulcro intorno a cui si sviluppa l'intero percorso. Essa rappresenta un'occasione per mobilitare l'insieme delle risorse (sia interne che esterne) di cui l'allievo dispone in rapporto al traguardo di competenza focus. L'allievo è portato a confrontarsi con il compito e a riflettere sul proprio agire in modo appropriato al contesto dato. La situazione problema definisce l'orizzonte di senso condiviso tra insegnante e allievi entro cui strutturare il progetto e prefigura il prodotto verso cui orientare il lavoro progettuale.

Più specificamente possiamo identificare due significati nel concetto di situazione problema, che aiutano a precisarne il ruolo nello sviluppo di un percorso formativo: da un lato rappresenta un'occasione per farsi delle domande, per interrogarsi sulle proprie risposte e per avviare un percorso orientato a costruire delle soluzioni condivise alle questioni poste; dall'altro prefigura un prodotto verso cui tendere, intorno a cui finalizzare il lavoro e attraverso il quale l'allievo può rendere visibile agli altri il proprio percorso di apprendimento. Dal punto di vista dello sviluppo progettuale la situazione problema pone da un lato delle domande, diventando il "motore" per l'attivazione delle proprie risorse durante il percorso di ricerca verso possibili risposte alle domande iniziali; dall'altro sollecita la realizzazione di un prodotto e fornisce l'occasione per manifestare la competenza nello strutturare la propria risposta, per renderla comunicabile agli altri.

Tutto ciò conferma come nell'espressione "situazione problema" vengano a convergere due approcci didattici complementari che caratterizzano una didattica in chiave costruttivista: la didattica per problemi, che vede l'azione formativa costruita intorno a domande, e la didattica per progetti, che centra l'azione formativa sulla realizzazione di un progetto operativo. In entrambi i casi il percorso didattico si caratterizza come itinerario di ricerca attraverso cui trovare risposte alle proprie domande e realizzare il proprio "progetto": un percorso sfidante dove il senso della sfida è veicolato proprio dalla situazione problema.

Nella sezione **Descrizione della situazione problema** si cerca di presentare sinteticamente il "perno" del percorso progettuale, generalmente impiegando un linguaggio che mira a evidenziare l'interrogativo o gli interrogativi intorno a cui sviluppare l'azione di ricerca con gli allievi. I due successivi passaggi dello schema progettuale rappresentano uno spazio per argomentare le ragioni che hanno condotto a scegliere una determinata situazione problema come fulcro del proprio progetto: la sezione **Motivazione della situazione problema** consente di esplicitare maggiormente in che senso la situazione problema proposta si connette con il traguardo di apprendimento focus; la sezione **Cornice di senso** consente di chiarire le ragioni per le quali la situazione problema può essere significativa per gli allievi a cui è rivolta.

Nella sezione **Manifestazione di competenza/prodotto atteso** si descrive qual è il prodotto che si intende realizzare attraverso il progetto. Tale "prodotto" è la realizzazione concreta della competenza raggiunta e può avere le più svariate forme; a dipendenza della disciplina può essere ad esempio un poster, un libricino, uno spettacolo, una costruzione, ... Esso testimonia il livello di competenza raggiunto dai singoli allievi.

Quadro organizzativo

Il blocco relativo al **Quadro organizzativo** descrive gli aspetti essenziali dell'ambiente di apprendimento nel quale strutturare il progetto didattico, con particolare attenzione ai tempi di svolgimento, agli spazi e alle attrezzature necessarie, ai materiali di lavoro, ai soggetti coinvolti e ai loro rispettivi ruoli.

Articolazione operativa

La sezione relativa all'**Articolazione operativa** presenta la scansione delle attività attraverso cui sviluppare il percorso progettuale, associata alle scelte metodologiche e ai relativi tempi di svolgimento. Si tratta di una scansione "a maglie larghe", in una prospettiva di progettazione strategica nella quale precisare la logica e il senso formativo di un percorso, senza andare a un eccessivo livello di dettaglio in merito allo svolgimento delle singole attività. Il principio di flessibilità progettuale rappresenta a questo proposito un principio di qualità di una didattica orientata alle competenze, quindi centrata sui processi di costruzione dell'apprendimento da parte degli allievi piuttosto che sulle azioni dell'insegnante.

L'articolazione operativa delle attività e delle esperienze rappresenta il "cuore" del percorso progettuale, almeno dal punto di vista metodologico-didattico: risponde essenzialmente alla domanda "come sviluppare il percorso formativo?" secondo modalità e soluzioni didattiche che siano coerenti con i traguardi formativi, le forme della valutazione e la situazione problema. Le tappe dell'articolazione operativa che si ritrovano nei diversi materiali sono le seguenti:

La **Condivisione di senso**, come occasione per rendere visibili i significati del percorso formativo proposto in forme adeguate all'età degli allievi e motivare gli allievi al percorso stesso puntando a suscitare il loro interesse e a coinvolgerli nel lavoro formativo.

L'**Allenamento**, ovvero l'insieme di attività ed esperienze che permette di sviluppare le diverse dimensioni implicate nella competenza: le risorse cognitive richieste, quindi le conoscenze e le abilità che devono essere acquisite per sviluppare una data competenza; i processi cognitivi e operativi attraverso cui mobilitare efficacemente le proprie risorse in funzione del compito da affrontare (messa a fuoco del compito, strategie di azione, autoregolazione); le disposizioni ad agire necessarie per utilizzare al meglio le proprie risorse nel contesto d'azione. Proprio la molteplicità degli apprendimenti che necessitano di essere sviluppati, sia attraverso attività di esercizio e rinforzo, sia attraverso attività volte a mettere in gioco le proprie risorse in situazioni più o meno complesse (proprio come avviene nell'allenamento sportivo), implica la necessità di impiegare una pluralità di metodologie e di situazioni didattiche nella fase di allenamento, che si qualifica inevitabilmente come il momento "chiave" del lavoro formativo. Ciascuna attività didattica può trovare il suo spazio in questa fase del percorso, da quelle più basilari di trasmissione dei contenuti e di rinforzo degli automatismi di base a quelle orientate a sviluppare la capacità di utilizzare le proprie risorse e di cogliere il senso della propria azione, da quelle centrate sul "che cosa apprendere" a quelle centrate sul "come" apprendere. L'importante è che l'attività sia giustificata in relazione agli apprendimenti da sviluppare, in particolare al traguardo di apprendimento focus.

La **Realizzazione** rappresenta il momento in cui viene “risolta” la situazione problema, o meglio si è chiamati a manifestare la competenza attraverso la realizzazione del prodotto che permette di fornire una risposta alle domande di ricerca da cui aveva preso le mosse il percorso. Metaforicamente tale passaggio può essere associato alla “partita” in quanto, come avviene nell’attività sportiva, la manifestazione della competenza trova la sua espressione più piena proprio nel momento in cui, a seguito dell’allenamento, si “scende in campo” e bisogna dimostrare il proprio valore (ovvero la propria competenza, sia a livello individuale che collettivo).

La **Riflessione**, come occasione per rileggere il proprio lavoro formativo e i suoi risultati e riconoscerne le potenzialità e i limiti, le acquisizioni sviluppate e i miglioramenti ancora da fare. Le fasi relative alla condivisione di senso e alla riflessione tendono a evocare le mosse di apertura e di chiusura del percorso progettuale ma in realtà, più che collocarsi in un momento cronologicamente preciso, possono attraversare l’intero percorso formativo.

Per lo sviluppo dei diversi passaggi del percorso progettuale descritto nell’articolazione operativa è prevista l’indicazione di alcune *Opzioni di flessibilità*, ovvero varianti al percorso base in funzione dell’adattamento della proposta ai diversi contesti didattici e al principio di differenziazione pedagogica.

Il blocco relativo alla **Valutazione** tematizza le modalità e gli strumenti che vengono suggeriti in relazione al momento valutativo, sia nella fase iniziale del percorso progettuale, sia in itinere, sia nella fase conclusiva. È evidente che la collocazione del momento valutativo all’interno della progettazione di un percorso formativo tende inevitabilmente a valorizzare il potenziale formativo della valutazione, visto come risorsa per potenziare l’apprendimento dell’allievo e come strumento di autoregolazione per l’insegnante; in questo senso la parte sulla valutazione si connette in modo particolarmente stretto con la fase di riflessione dell’articolazione operativa di cui prima.

Per questa ragione si è proposta una prospettiva valutativa plurale, per la quale scegliere modalità e strumenti valutativi centrati sulle prestazioni degli allievi (prove di competenza o prove di verifica di conoscenze e abilità, in aggiunta alla situazione problema), su forme di autovalutazione e riflessione da parte degli allievi, sull’osservazione da parte dei docenti e sulla valutazione tra pari; ovviamente in ciascun percorso si sono operate scelte che hanno ripreso solo alcuni dei punti di vista proposti.

Nell’ultima parte dei prototipi progettuali denominata **Sperimentazione in classe** sono previste alcune sezioni che completano la proposta progettuale sviluppata nei cinque blocchi precedenti:

- la sezione relativa ai **Materiali di lavoro**, che fa riferimento a schede, strumenti di lavoro, schemi, fotografie, ...;
- la sezione relativa alle **Esperienze in aula**, nella quale raccontare una o più esperienze di realizzazione del percorso progettuale;
- la sezione relativa alle **Riflessioni critiche**, nella quale evidenziare elementi di interesse e di criticità della proposta e prefigurare possibili direzioni di sviluppo;
- la sezione **Riferimenti bibliografici e sitografici** nella quale fornire indicazioni utili all’approfondimento della proposta progettuale.

Valutazione

Sperimentazione in classe

<https://pianodistudio.edu.ti.ch>

Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione della
cultura e dello sport
Divisione della scuola
6501 Bellinzona
091 814 18 11
decs-ds@ti.ch

Progetto grafico e impaginazione
Luca Belfiore
Corso di laurea in Comunicazione visiva
(SUPSI/DACD)

Stampa
Tipografia Fontana Print SA

Anno di stampa
2017

