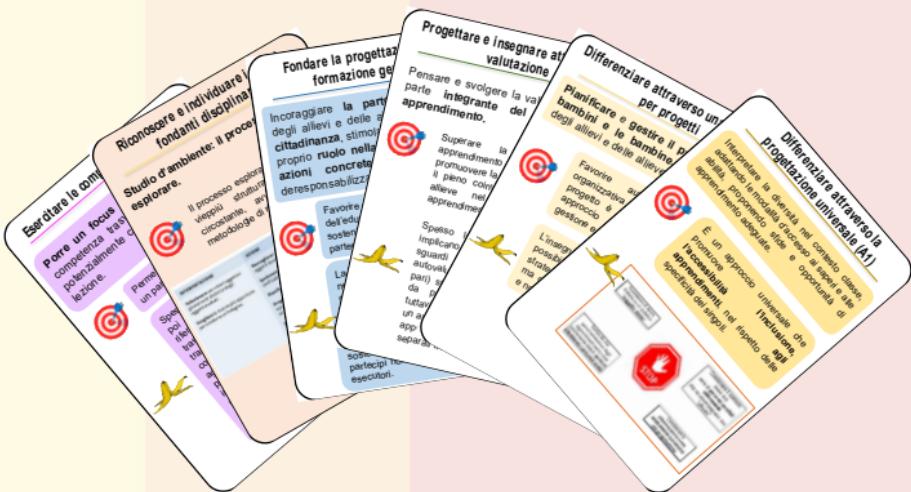


Le Carte per la progettazione didattica



Un progetto del Circondario scolastico Locarnese e Valli

Si ringraziano tutte le docenti e tutti i docenti che, attraverso la loro partecipazione attiva, le rappresentazioni condivise e le domande poste, hanno contribuito all'identificazione degli elementi salienti delle carte.

Un sentito ringraziamento va inoltre agli esperti intervenuti nel percorso formativo. Le loro idee, riflessioni e risorse hanno rappresentato un prezioso contributo per la realizzazione dei materiali contenuti in questo progetto.

Michela Bolzonella Borruat, Marina Bernasconi, Luca Crivelli, Daniele Dell'Agnola, Aline Esposito, Massimo Frapolli, Fabio Guarneri, Valentina Grion, Patrick Kunz, Matteo Piricò, Nicola Rudelli, Silvia Sbaragli, Roger Welti, Laura Rusconi

Coordinamento del progetto:
Commissione di Circondario
Locarnese e Valli

Versione digitale



Esercitare le competenze trasversali



Porre un focus intenzionale su una competenza trasversale (CT) tra le diverse potenzialmente coinvolte in un'attività o lezione.



Permette di focalizzare il lavoro su un particolare aspetto trasversale.



Spesso prima si pensa all'attività e poi si riconoscono possibili riferimenti formali alle CT. La CT non va considerata come un orpello da inserire o aggiungere ad una progettazione per renderla più ricca e interessante, ma come un focus privilegiato definito a priori da perseguire concretamente con le stesse energie destinate ad un traguardo disciplinare.



Idee

1

Prendere in considerazione le 7 competenze trasversali.



2

Riconoscere i bisogni degli allievi e delle allieve e della classe (→ mappa di sezione), mappare le possibilità offerte dalle materie e dal percorso didattico, quindi definire le priorità: scegliere la competenza trasversale focus e alcune sue manifestazioni specifiche ritenute importanti da sviluppare.

Scuola dell'infanzia



Scuola elementare

*Esempio
collaborazione:*



3

Definire un *setting didattico* coerente e specifico con la competenza trasversale focus scelta.
→ Ogni scelta (contenuto, situazione-problema, vincolo, metodo, materiale) dovrebbe essere giustificata dalla scelta effettuata.

Esercitare le competenze trasversali



Identificare **più occasioni** in cui far esercitare la competenza trasversale focus.



Permette di allenare la CT e di richiamare in maniera efficace le riflessioni costruite con gli allievi e le allieve in precedenza.



Talvolta si assiste a un insieme di situazioni che nel tempo sollecitano CT differenti senza permettere un lavoro continuo, intensivo e mirato su una CT specifica. La dispersione non facilita un apprendimento efficace basato su allenamento, valutazione tra pari e autovalutazione.

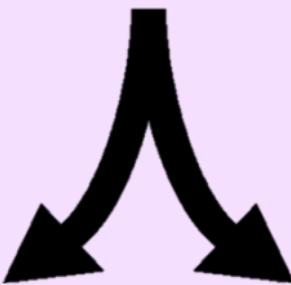


Idee

BOZZA
Versione 8.2025

Allenare su un tempo prolungato la competenza trasversale focus scelta.

Doppia via



Le trasversalità integrate nelle attività disciplinari

Tieni presente la competenza focus e scegli regolarmente le occasioni che si presentano nei percorsi didattici disciplinari o in attività meno strutturate (giochi,...) per svilupparla.

Le trasversalità sviluppate in momenti specifici

Crea delle attività *ad hoc* in cui sviluppare in maniera specifica e mirata la competenza trasversale focus.

Esercitare le competenze trasversali

Mappare i bisogni e le risorse dei bambini e della classe in termini di caratteristiche personali, sociali, intellettuali e metodologiche.



Permette di identificare le competenze trasversali (CT) su cui porre il focus.



Non è la scelta dell'attività didattica a determinare le CT da sviluppare, ma sono i bisogni e le risorse individuali e del gruppo a definire le priorità su cui dover lavorare in termini di competenze trasversali.



Idee

Formulare una **mappa di sezione** e identificare le priorità e quindi dei focus in relazione alle competenze trasversali.



Definire le identità competenti, ossia le risorse dei bambini e delle bambine che possono essere usate per promuovere tutoring/apprendimento tra pari. Questo permette di condividere le abilità di alcuni a vantaggio degli altri.

Esercitare le competenze trasversali

Considerare tutte le **sfaccettature** delle competenze trasversali, ossia gli aspetti specifici che la definiscono.



Permette di considerare per esteso e in maniera approfondita le competenze trasversali.



Talvolta le competenze trasversali vengono ridotte a manifestazioni superficiali. Ad esempio la «collaborazione» non è solo capacità di "lavorare" con qualcuno; bensì anche ascolto, accettazione delle idee altrui senza giudizio, condivisione di spazi e materiali, la tolleranza, il rispetto,...



Idee

1. Considera le manifestazioni specifiche della competenza trasversale
2. Definisci una competenza focus e per ogni attività in classe delle sue specifiche manifestazioni da sviluppare intenzionalmente con gli allievi e le allieve

Scuola dell'infanzia

	Ambiente	Immagini, forme, suoni	Lingue	Spazio, numeri e logica	Salute, motricità	
 <small>(come l'allievo legge la situazione)</small>	Individuare caratteristiche soggettive o obiettive negli oggetti (connotazione/denotazione) Rievocare le preconoscenze Riconoscere modelli, forme e procedure di indagine già note Selezionare una strategia di apprendimento adeguata alla situazione					
 <small>(come l'allievo agisce in risposta ad un problema)</small>	Analizzare il compito da affrontare Confrontare modalità diverse di apprendimento Eseguire procedure, modelli, comportamenti in imitazione del compagno o dell'adulto Ideare forme e procedure per esplorare la realtà Organizzare il proprio ambiente di apprendimento in base a necessità e scopi Planificare sequenze e procedure di apprendimento					
Autoregolazione						

Scuola elementare

Manifestazioni e processi chiave

Interpretazione

- Riconoscere le proprie caratteristiche personali, valoriali e culturali.
- Identificare le proprie potenzialità e i propri limiti.
- Cogliere gli scopi dell'azione da perseguire.

Azione

- Formulare piani di azione funzionali agli scopi.
- Realizzare progetti nel rispetto di regole, esigenze, diversità e sentimenti degli altri.
- Confrontare i propri valori e le proprie percezioni con quelle degli altri.
- Spiegare le proprie opinioni e affermare le proprie scelte.

Autoregolazione

- Controllare i risultati della propria azione, adattandola sulla base dei feedback ricevuti.
- Giudicare la pertinenza e la validità delle scelte da prendere, riconoscendone le conseguenze, reali e potenziali.



Esercitare le competenze trasversali

Osservare e riconoscere lo sviluppo delle competenze trasversali individuali e nella dinamica di gruppo.



Per valutare *in itinere* la competenza trasversale focus è necessario praticare delle osservazioni intenzionali.



Sebbene la competenza trasversale sia identificata, talvolta rimane sottotraccia senza che vi sia uno sguardo specifico finalizzato a trarre un bilancio momentaneo del livello di competenza del singolo e del gruppo classe.



Idee

BOZZA
Versione 8.2025

Utilizzare come chiavi di lettura per l'osservazione delle dinamiche individuali e di gruppo i profili della competenza trasversale focus.



Doppia via

Rubrica valutativa CT



Osservare un numero limitato di allievi e allieve.



Osservare tutti o molti allievi e allieve ma su aspetti molto specifici e puntuali della competenza trasversale.



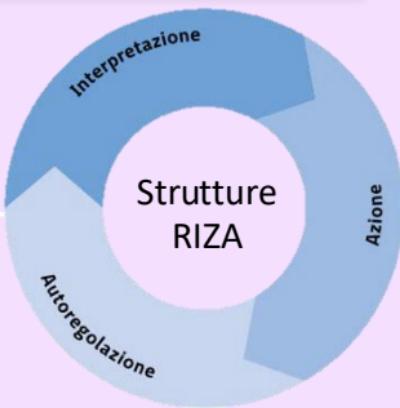
Prendere traccia: utilizzare degli strumenti quali quaderni, tabelle, griglie, scale di autovalutazione per monitorare il progredire delle competenze del singolo e del gruppo.



I profili di competenza possono essere usati dal docente come riferimento proprio per costruire con i bambini dei criteri di valutazione tra pari e autovalutazione.

Esercitare le competenze trasversali

Esercitare la competenza trasversale focus in **tutte e tre le strutture RIZA**.



Permette di consolidare ed estendere il livello di padronanza della competenza trasversale.



Sovente si considerano esclusivamente i processi legati all'azione e si dimenticano i processi di interpretazione e di autoregolazione (capacità metariflessive). Questo conduce a un livello di padronanza della competenza trasversale solo parziale.



Idee

Ogni competenza trasversale ha delle manifestazioni specifiche suddivise nelle tre strutture RIZA:

Manifestazioni e processi chiave

Interpretazione

- Identificare i propri bisogni e i problemi da affrontare.
- Riconoscere l'esistenza e/o il valore di punti di vista differenti.
- Cogliere luoghi comuni, schemi di pensiero e pregiudizi.

Azione

- Analizzare e mettere in relazione informazioni e dati a disposizione.
- Distinguere tra fatti ed elementi oggettivi da altri soggettivi.
- Confrontare la propria opinione con quella degli altri.

Autoregolazione

- Giustificare e/o difendere la propria posizione sulla base di argomenti logici, etici o estetici.
- Giudicare e/o criticare una certa posizione sulla base dei criteri assunti.
- Argomentare a favore o contro una tesi, anche assumendo punti di vista differenti.



Scuola elementare

Scuola dell'infanzia

	Ambiente	Immagini, forme, suoni	Lingue	Spazio, numeri e logica
Interpretazione (come l'allievo legge la situazione)	Individuare schemi, routine, progressioni, similarità in una situazione di apprendimento			
	Riconoscere dispositivi che fanno parte dell'esperienza personale.			
	Riconoscere istruzioni formali come ricette, istruzioni di gioco o di costruzione			
Azione (come l'allievo agisce in risposta ad un problema)	Decifrare semplici contributi in diversi linguaggi mediiali (testo, immagine, simboli).			
	Eseguire semplici procedure nella realizzazione di un progetto personale o collettivo			
	Formulare ipotesi relativamente ad apparecchi, macchinari, dispositivi appartenenti alla sua esperienza			
	Formulare una successione di semplici istruzioni per risolvere un problema.			
	Ideare regole, sequenze, procedure alla base di giochi, inventati o rivisti			
	Organizzare oggetti in base a una proprietà scelta in modo da trovarli più velocemente (forma, dimensione, colore, ...).			
Autoregolazione (come l'allievo modifica dall'esperienza, come cambia le proprie strategie)	Motivare la scelta dell'uso di un determinato strumento per eseguire una specifica attività			



Per la competenza trasversale focus individuata esercita in classe le manifestazioni specifiche che riguardano sia i processi di interpretazione sia quelli di autoregolazione, oltre naturalmente a quelli d'azione.



Dedicare regolarmente dei momenti per restituire esplicitamente agli allievi e alle allieve dei **riscontri** sulle competenze trasversali e **attivare in maniera specifica** la classe in termini di valutazione tra pari e autovalutazione.



Riflettere attivamente con gli allievi e le allieve sulle diverse competenze trasversali osservate in classe per creare consapevolezza del livello di competenza espresso in quel momento dal singolo e dal gruppo classe e dare un senso ai successivi passi da intraprendere.



La competenza trasversale non si sviluppa solo *en passant*, in maniera implicita o attraverso la mera compilazione di griglie, ma implica momenti di riflessione e di feedback specifici



Idee

Prima o dopo l'attività avere dei momenti con gli allievi dove:

- esplicitare la competenza trasversale che è stata attivata, sottolineando nel lavoro come si è manifestata
- spiegare le ragioni di questa scelta
- riflettere con i bambini sul perché è importante allenare una determinata competenza trasversale (mostrare l'utilità)

L'allievo in qualsiasi momento del lavoro deve sapere perché sta facendo una tal cosa → coinvolgimento e senso.

Attivare gli allievi e le allieve:

- scambio tra pari
- colloqui individuali con allievi e allieve
- autovalutazione
- discussioni e condivisione a grande gruppo.



Dove mi trovo rispetto alla competenza: cosa è successo? Cosa ha funzionato? Cosa potremmo migliorare? In che modo ho contribuito io?

Fissare le riflessioni con strumenti quali:

- Poster memoria (con richiami visivi, verbali, iconici/pittogrammi)
- Striscia auto-valutativa iconica/grafica
- Filo identitario/ Stella di senso

Esercitare le competenze trasversali



Tradurre in classe la competenza trasversale focus in termini di **vincolo da affrontare** all'interno di un compito dato agli allievi e alle allieve.



Al fine di integrare le competenze trasversali in maniera funzionale nelle attività didattiche è utile concepirle come vincoli intenzionalmente posti dal docente all'interno di un compito più ampio.



Le competenze trasversali non emergono ineluttabilmente dall'attività didattica scelta, ma la possono trasformare in maniera creativa attraverso la scelta di vincoli riferiti a delle modalità di lavoro e condizioni organizzative che richiamano le diverse competenze trasversali.



Idee

Considera un possibile vincolo (=condizione) da proporre nell'attività scelta in termini di modalità di lavoro.

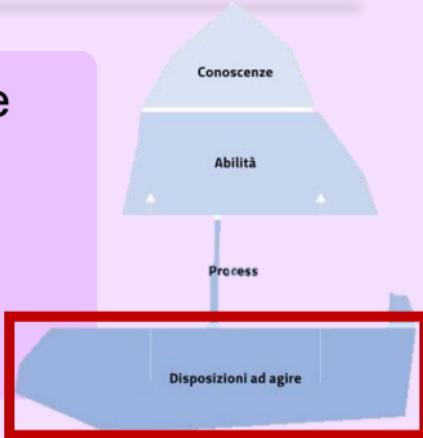
Es.: gli allievi e le allieve sono chiamati a formulare delle ipotesi per identificare un luogo misterioso proposto in una fotografia (attività).

Vincolo: le ipotesi della classe prima di essere accettate devono essere oggetto di domande e critiche costruttive da parte dei compagni di classe.

Questo vincolo permette di lavorare all'interno del compito (disciplinare) sulla competenza trasversale «pensiero critico».

Esercitare le competenze trasversali

Valutare le competenze trasversali come **disposizioni ad agire** delle competenze disciplinari.



Ricomporre la frattura tra comportamento e apprendimento: le competenze trasversali rientrano come parte delle competenze disciplinare nelle disposizioni ad agire.



Le trasversali non trovano sempre posto nella valutazione, ad eccezione della scuola dell'infanzia con il relativo profilo in uscita. In alcuni casi, con particolare riferimento alla scuola elementare, le competenze trasversali vengono interpretate, con i relativi limiti, esclusivamente in termini di condotta e applicazione.



Idee

All'interno di una situazione disciplinare definire una competenza trasversale focus che **crei un vincolo** per allievi e allieve da dover affrontare.

In altre parole la competenza trasversale diviene una disposizione ad agire, ossia una componente della competenza disciplinare.

Es.: progettare un esperimento scientifico (competenza disciplinare), condividendo nel gruppo le idee prima di realizzarlo (vincolo riferito alla competenza trasversale collaborazione).

In questo senso, la competenza trasversale è intenzionalmente riconosciuta all'interno della competenza disciplinare e, in quest'ottica, la loro valutazione è inscindibile.

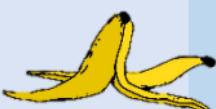
Fondare la progettazione sulla formazione generale



Incoraggiare la partecipazione attiva degli allievi e delle allieve a progetti di cittadinanza, stimolando la riflessione sul proprio ruolo nella comunità attraverso azioni concrete, evitando così la deresponsabilizzazione o l'allarmismo.



Favorire una competenza specifica dell'educazione allo sviluppo sostenibile: la propensione alla partecipazione.



La partecipazione non è da intendersi nel senso classico del coinvolgimento dell'allievo/a nelle attività didattiche (ascolto, interventi, impegno,...) ma come coinvolgimento in modo consapevole, responsabile e proattivo a iniziative, decisioni e azioni volte alla sostenibilità. Attenzione: essere partecipi non significa essere semplici esecutori.



Idee

Definire un'iniziativa (decisione, sensibilizzazione verso qualcuno, presa di posizione, azione concreta,...) oppure aiutare gli allievi e le allieve a interpretare, agire e reagire a questioni di vita.

Possibili metodi:

- service learning
- passeggiata partecipativa
- approccio globale
(Whole School Approach)

Alcune idee concrete possono essere rintracciate nel portale del Piano di Studio nel capitolo dedicato alla Formazione generale nei cosiddetti «Orientamenti realizzativi e contesti di esperienza».

Cittadinanza,
culture e società



Biosfera, salute
e benessere



Economia e
consumi



Definire il grado di partecipazione
degli allievi e delle allieve secondo
la scala della partecipazione.



Fondare la progettazione sulla formazione generale

Analizzare i fenomeni secondo **l'asse locale-globale**: sviluppare negli allievi e nelle allieve la capacità di valutare l'impatto delle scelte individuali e collettive vicino e lontano dal proprio contesto di vita.



Analizzare i fenomeni a livello locale e globale aiuta a comprendere le interconnessioni e a mettere in luce i contrasti attorno a una questione.



In alcune occasioni i temi vengono affrontati con sguardi troppo lontani dall'allievo (es.: deforestazione in Amazzonia) oppure, al contrario, ci si limita ad analizzare il fenomeno solo localmente (es.: le fonti energetiche in Ticino) quando esso andrebbe letto anche in una dimensione più globale.



Idee

Connettere temi globali ed esperienze locali:

- riconoscere la propria identità e i propri valori;
- promuovere la comprensione reciproca fra gli individui e le culture;
- invitare gli allievi e le allieve a pensare se stessi anche come cittadini globali;
- promuovere una serie di principi comuni in base al riconoscimento dei diritti umani;

Doppia via



Pensa globale, agisci localmente

Comprendere come le grandi questioni del mondo (es.: cambiamento climatico, la giustizia sociale, la pace, la salute,...) abbiano impatti concreti e visibili anche nel contesto in cui vivono gli allievi e le allieve.

Pensa localmente, agisci globalmente

Partiamo dal pensiero che ha radici locali, viene dalla nostra terra e dal nostro vissuto, e poi, nell'agire, estendiamo il nostro pensiero "al di fuori".

Fondare la progettazione sulla formazione generale

Analizzare i fenomeni attraverso **l'asse passato-presente-futuro**: promuovere la consapevolezza delle sfide attuali e la responsabilità nel costruire un futuro sostenibile in un'ottica di solidarietà intergenerazionale.



Sviluppare negli allievi e nelle allieve la capacità di valutare l'impatto delle scelte individuali e collettive nel presente e nel futuro: una componente del pensiero sistematico e della capacità di cambiare prospettiva.



Lo sviluppo sostenibile è un progetto a lungo termine: non è pensabile educare gli allievi e le allieve a questa prospettiva senza allenare la capacità di un pensiero anticipatorio e orientato al futuro.



Idee

Concetto di solidarietà

Promuovere il concetto di solidarietà nel contesto della vita di classe attraverso semplici gesti.

Concetto di intergenerazionalità

Far vivere a bambini e bambine scambi intergenerazionali (es.: confronti con anziani): il confronto con svariate esperienze di vita diverse dalle loro, permettono loro di decentrarsi.

Concetto di latenza

Analizzare il tempo di latenza tipico di alcuni fenomeni naturali complessi (es.: formazione del suolo,...) al fine di comprendere alcune scale temporali che governano il nostro Pianeta.

Impatto presente-futuro

Ipotizzare, sulla base di alcuni argomenti fondati, l'impatto di scelte attuali sul futuro.

Impatto passato-presente

Analizzare alcuni esempi concreti legati al proprio quotidiano in cui un'azione del passato ha avuto conseguenze sul presente.

Fondare la progettazione sulla formazione generale

Promuovere esplicitamente il **confronto interculturale**, il riconoscimento e la messa in discussione dei **pregiudizi**, promuovendo il rispetto per la diversità.



L'interculturalità permette di sviluppare il rapporto con l'alterità, quindi sviluppare competenze specifiche: chiarire i propri valori e accogliere quelli altrui, assumere una prospettiva differente.



Riconoscere l'alterità — cioè l'altro nella sua differenza — non significa rinunciare alla propria identità. Incontrare l'altro ci mette di fronte a ciò che siamo, ci sfida, ci arricchisce, ma non ci cancella. L'identità è un processo continuo, che cresce proprio nel confronto con ciò che è altro da sé.



Idee

Avvicinarsi concretamente all'alterità

Creare occasioni (scambi tra compagni, testimonianze,...) in cui incontrare valori, abitudini, culture, lingue differenti per rafforzare una propria identità più consapevole, aperta all'accettazione della differenza.

Esplorare ciò che ci unisce al di là delle differenze

La vita è anche espressione di unità, con gli allievi e le allieve è opportuno associare alle differenze gli elementi che ci uniscono a livello di bisogni, di aspirazioni, di sentimenti. Inoltre, è opportuno porre la comice entro cui accogliere le differenze, ad esempio il rispetto per le leggi fondamentali e le istituzioni.

Allenare il cambiamento di prospettiva

Su temi e questioni permettere agli allievi e alle allieve di assumere uno sguardo diverso dal proprio, ad esempio con giochi di ruolo, dibattiti in cui sostenere idee assegnate,...

Riconoscere i pregiudizi

Riconoscere pregiudizi nella vita quotidiana.

Fondare la progettazione sulla formazione generale



Promuovere in maniera intenzionale le **competenza specifiche** dell'educazione allo sviluppo sostenibile.



La formazione generale permette di sviluppare delle competenze mirate per formare cittadini consapevoli, attivi e responsabili.



Spesso l'idea è che la formazione generale apra a un'educazione ai piccoli e grandi gesti (riciclare, risparmiare acqua...). In realtà, oltre agli eco-gesti, la formazione generale implica lo sviluppo di competenze più profonde.



Idee

Scegliere delle competenze specifiche coerenti con il proprio percorso



- Chiarire i propri valori e accogliere quelli altrui: accompagnare gli studenti nella riflessione sui propri valori
- Pensare in maniera sistematica

❖ Metodi:

- Mystery
- Gomitolo
- Storytelling
- Cerchio delle interazioni
- Zoom per delimitare il sistema



- Pensare in maniera anticipatoria (capacità di previsione)
- Assumere una prospettiva differente
- Pensare in modo critico, costruttivo e creativo: sviluppare flessibilità di pensiero che permetta di trovare delle alternative innovative
- Propensione alla partecipazione
- Assumere responsabilità e consapevolezza rispetto al proprio ruolo nel mondo



Fondare la progettazione sulla formazione generale



Identificare un tema per la formazione generale: considerare delle sfide o delle **«questioni vive»** vicine al vissuto dei bambini e delle bambine che implicano una **trama complessa** orientata ai contesti della formazione generale.



Identificare delle questioni vive permette di calare gli allievi e le allieve in maniera semplice nella complessità.



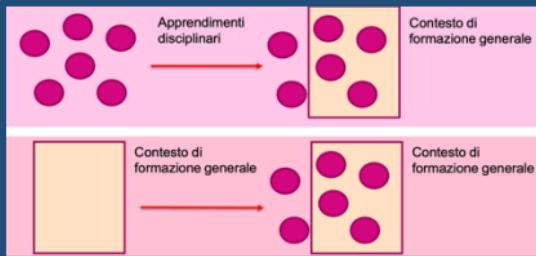
Spesso la complessità viene confusa con qualcosa che richiama un tema di difficile comprensione. Qui l'idea è di richiamarne il significato etimologico di complessità, ossia permettere ai bambini e alle bambine fin dalla tenera età di leggere gli intrecci tra alcuni elementi per comprendere un dato fenomeno.



Idee

BOZZA
Versione 8.2025

In generale, per fondare la progettazione didattica sulla formazione generale si possono percorrere **due vie**.



1

Usare delle «questioni socialmente vive» (QSV), ossia...

- ...controversie che suscitano il dibattito
- ...contrastî (cfr. metodo dei contrasti)
- ...domande che rimandano a scelte etiche e politiche.

4

Partire da idee espresse negli «Orientamenti realizzativi e contesti di esperienza» del Piano di Studio.

Cittadinanza,
culture e società

Biosfera, salute
e benessere

Economia e
consumi



2

Partire fin da subito da un contesto trasversale dove ritrovare gli apprendimenti disciplinari:

Usare i dossier tematici proposti da éducation 21



3

Partire da un tema «disciplinare» e ampliarlo grazie all'utilizzo «metodo dei tre cerchi»



Fondare la progettazione sulla formazione generale



Insegnare ad allievi ed allieve a porsi domande, esplorare, identificare e valutare delle **relazioni** che possano spiegare in maniera più completa e approfondita un tema.



Mentre il mondo cambia e diventa sempre più complesso, il pensiero sistematico aiuta a gestire, adattare e vedere la vasta gamma di scelte che abbiamo davanti a noi. È un modo di pensare che dà la libertà di individuare le cause profonde dei problemi e di vedere nuove opportunità.



Promuovere il pensiero sistematico non significa escludere il pensiero analitico e riduzionista: entrambi questi modi di ragionare su un tema sono fondamentali.



Idee

Tappe per la promozione di un approccio sistematico:

- ① Descrivere, esplorare, approfondire alcuni elementi, aspetti, protagonisti di un problema.
- ② Relazionare questi elementi fra loro.
- ③ Con i più grandi: esplorare come il sistema nel tempo (cosa cambia? Come cambia? Perché cambia?).
- ④ Fare ipotesi su cosa succederebbe se si modificassero (togliere, aggiungere, aumentare, diminuire) degli elementi.

Possibili strumenti e approcci:



- Mystery
- Gomitolo
- Cerchio delle interazioni
- Diagramma delle interazioni
- Paradossi: proporre soluzioni semplici a problemi complessi (problema traffico, soluzione: togliere le auto)



Differenziare attraverso il principio della progettazione universale con i progetti

Non trasformare in **una corsa contro il tempo** la realizzazione del progetto.



La gestione di un progetto implica molte sfaccettature (focalizzare il problema, condividere con gli altri allievi e allieve le risorse, le idee, mettersi d'accordo, decidere, pianificare, risolvere conflitti e controversie, identificare errori, trovare alternative,...): affinché questi processi possano essere messi in atto è necessario concedere il giusto tempo.



Il rischio più grande per risparmiare tempo è quello di guidare passo per passo nel progetto i bambini. Purtroppo così il progetto diviene un semplice percorso didattico e non più un'esperienza fondata sulla co-gestione e sulla co-decisione. DIF.1



Idee

BOZZA
Versione 8.2025

- Osservare e mediare piuttosto che intervenire
- Supportare i bambini nel focalizzare un problema più che risolverlo
- Fornire supporti più che soluzioni
- Rinegoziare il prodotto finale se il tempo si riduce
- Se il tempo è ridotto, alcune fasi possono essere assunte maggiormente dal docente, a patto che – invece – vi siano fasi del progetto dove prevale una gestione piena dell'allievo in relazione al lavoro in termini di pianificazione e di decisione

Progetto (es.: realizzare un video sulla funzione della piazza di un paese)

Fase 1 (ricerca materiale e raccolta testimonianze)	Fase 2 (storyboard)	Fase 3 filmato	Fase 4 montaggio	Fase 5 Narrazione audio
Allievi	allievi e allieve	allievi e allieve	Docente	allievi e allieve

Differenziare attraverso il principio della progettazione universale con i progetti



Pianificare e gestire il progetto con i bambini e le bambine. Il progetto è degli allievi e delle allieve.



Favorire autonomia d'azione, organizzativa e decisionale. Il progetto è la promozione di un approccio indirizzato alla co-gestione e alla co-decisione.



L'insegnante deve avere in chiaro le possibili fasi del progetto, le strategie d'azione e di risoluzione, ma questo per supportare gli allievi e le allieve e non per guidarli.



Idee

- Il bambino deve saper spiegare cosa sta facendo, il perché lo sta facendo e come sta affrontando una determinata fase di lavoro del progetto
- Il bambino, con l'aiuto del docente, si pone degli obiettivi intermedi e definisce delle modalità per raggiungerli
- Il bambino prende iniziative
- Il bambino con i suoi compagni prende decisioni, muove iniziative, ascolta, raccoglie punti di vista diversi, comunica, propone soluzioni, si autoregola, mette in discussione le loro idee, riflette, condivide conoscenze
- Il docente suscita dei dubbi, fornisce dei supporti, focalizza l'attenzione, struttura,...
- L'errore è parte integrante del processo
- Possono esserci soluzioni e modalità diverse per percorrere un problema. 1 progetto = tante idee

Differenziare attraverso il principio della progettazione universale con i progetti

Condividere **fin dall'inizio** con i bambini e le bambine un **obiettivo concreto e realizzabile**: il prodotto del progetto.



Condividere fin dall'inizio un obiettivo concreto e realizzabile motiva i bambini, dà senso al percorso, rafforza il loro coinvolgimento e pone immediatamente gli allievi e le allieve in una condizione di pianificazione, gestione e risoluzione di un problema.



Se l'attenzione del docente si concentra solo sul prodotto finale, si rischia di trascurare il valore del processo. L'obiettivo deve essere uno stimolo, non un vincolo, lasciando spazio a flessibilità, quindi anche una rinegoziazione del prodotto finale, creatività e partecipazione.



Idee

BOZZA
Versione 8.2025

Immaginare un prodotto tangibile e/o concreto, da valorizzare e condividere con la classe e verso il pubblico: genitori, altre classi, abitanti di un paese,...

Présentations orales	Présentations écrites ou visuelles	Présentation kinesthésique
Album de chanson	Affiche	Bénévolat
Arbre généalogique	Agenda scolaire	Casse-tête
Autoportrait	Album de coupures de journaux	Collecte
Blague	Album photo	Chorégraphie de danse
Chant	Bande dessinée	Composition de musique
Charade ou devinette	Blason et armoiries	Conversations poétiques, ra
Chasse au trésor	Brochure	Danse
Classification	Caricature	Défilé de mode
Commentaire	Carte	Demande de renseignement
Conférence de presse	Cartes de vœux	Démonstration
Débat	Collage	Dessin à l'échelle, modifica
Dialogue	Compte rendu de voyage	d'échelle
Discours	Costume	Filmation de télévision
Discussion d'un cours	Décription	Expérimentation scientifique
Documentaire	Design	Expérience sur le terrain
Dossier	Dessin ou peinture	Exposition
Editorial	Diagramme	Exposition musicale
Emission de radio	Dictionnaire illustré	Film d'animation
Énigme	Diorama	Invention
Enregistrement audio	Galerie d'art	Jeu
Entretien	Graphiques	Jeu de rôle
Essai	Illustrations	Jeu de simulation
Étude	Images cachées	Jeu télévisé
Exposé de recherche	Lettre	Lecture de pièce de théâtre
Feuille de route	Livre à colorier	Livre à images 3D
Glossaire	Logiciel	Livre animé
Histoire ou poème	Logiciel multimédia	Manipulations
Lecture	Magazine	Maquette
Livre audio	Manuel illustré	Mime
Message publicitaire	Organigramme	Mobile
Mots croisés	Peinture murale	Organisation d'événement
Notice explicative	Petite brochure illustrée	Papier mâché
Nouvelle ou récit	Photographies	Photographie
Paroles de chanson	Portfolio	Pièce de théâtre ou sketch
Périmètre	Présentation PowerPoint	Robot
Poème	Présentation multimédia	Schéma rythmique
Présentation d'un point de vue	Publicité	Sculpture
Présentation orale	Rebus	Simulation
Rapport écrit	Scénario dessiné/photo-roman	Spectacle de marionnettes
Récital de poésie	Site internet	Tableau à feuilles mobiles
Roman	Vidéo	Théâtralisation
		Voyage ou visite culturelle ou
		humanitaire



Il prodotto deve essere frutto della creatività dei bambini e non del docente.

Differenziare attraverso il principio della progettazione universale con i progetti

Pianificare **progetti piccoli** con una **durata di tempo limitata** o suddividere un progetto ampio in iniziative più circoscritte)



Permette di mantenere alta la motivazione degli allievi e delle allieve, facilita la gestione del lavoro da parte del docente e consente un monitoraggio più efficace dell'apprendimento.



Un "piccolo progetto" non significa attività semplice o poco significativa. In realtà, anche un progetto breve può stimolare pensiero critico, collaborazione e apprendimento profondo.

Differenziare attraverso il principio della progettazione universale con i progetti

Alternare momenti di progetto a **metodi di studio strutturato** con spazi di **approfondimento** ed **esercitazione disciplinare**.



La didattica per progetti comporta anche degli spazi specifici in cui sospendere il lavoro sul progetto e dedicarsi ad un approfondimento o a un'esercitazione.

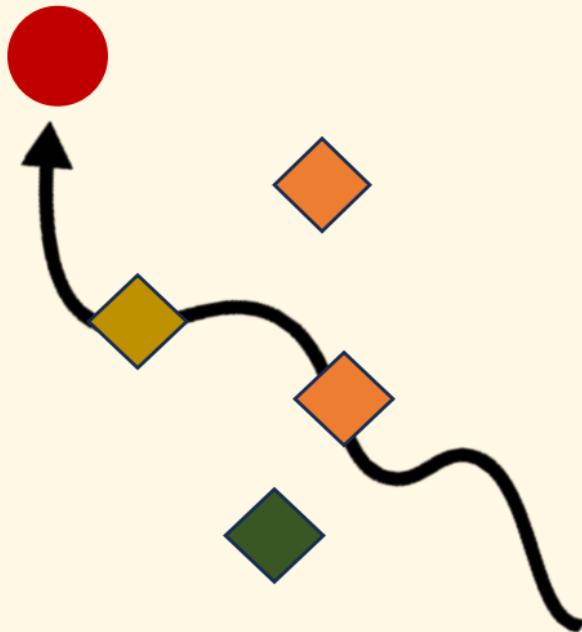


In alcuni casi può nascere l'ambizione o la volontà di collegare tutto al progetto, tuttavia questo può produrre delle forzature che vanno a incidere negativamente sul senso creato attorno a questo approccio.



Idee

Prodotto finale



Sia in fase di progettazione sia *in itinere* individuare gli apprendimenti (disciplinari, trasversali e riferiti alla formazione generale) che possono essere valorizzati all'interno del percorso sul progetto. Riconoscere anche l'esigenza di sviluppare e/o consolidare alcuni apprendimenti in maniera specifica a lato del progetto.

Differenziare attraverso il principio della progettazione universale con i progetti

Associare al **lavoro collaborativo** con modalità diverse, a dipendenza delle esigenze (gruppi grandi/piccoli, tutoring, gruppi per competenze,...) a **momenti in individuale**.



Il progetto deve stimolare e rafforzare la socializzazione e le relative competenze in equilibrio con momenti più individuali.



Il progetto implica in maniera importante la collaborazione e la cooperazione, tuttavia è importante ritagliare dei momenti in cui l'allievo si confronti autonomamente con alcune sfide proprie alla gestione di un progetto.



Idee

Attivazione
individuale

Attivazione
collettiva



Modalità per trovare un equilibrio tra attivazione individuale e collettiva.

- Costruire un diario di bordo di gruppo che viene gestito di volta in volta in termini di responsabilità da un allievo.
- Metodo della «sedia calda»: un membro di un gruppo si siede in una posizione centrale – la «sedia calda» – mentre gli altri pongono domande, chiedono chiarimenti o esprimono osservazioni, in modo rispettoso e costruttivo.
- Cerchio di discussione
- Prima di entrare nei gruppi lasciare uno spazio di attivazione individuale
- Dopo un lavoro a gruppi permettere a tutti individualmente di prendere posizione su una domanda
- Prima di procedere a una fase di lavoro successiva porre dei vincoli, ad esempio che tutti debbano essere in grado di spiegare quanto svolto fin lì
- Jigsaw (Metodo a "incastro"): ogni membro del gruppo studia una parte diversa del contenuto. Poi si riunisce in “gruppi di esperti” con altri che hanno studiato la stessa parte. Infine, torna al gruppo iniziale e insegna agli altri il proprio pezzo.
- Think – Pair – Share

Differenziare attraverso il principio della progettazione universale con i progetti



Considerare primariamente il **processo**, anche se il progetto si fonda sulla realizzazione di un prodotto concreto.



Se il progetto si caratterizza per l'esplicitazione fin dall'inizio di un prodotto concreto che crea i presupposti motivazionali, il potenziale in termini di apprendimento è soprattutto legato al processo che implica lo sviluppo di competenze trasversali, pianificatorie, decisionali.



Il docente non deve confondere le priorità: il progetto è importante per il suo processo, bisogna concedere il tempo agli allievi e alle allieve per organizzarsi, discutere, decidere, risolvere conflitti e sbagliare. In caso di necessità, si può sempre rinegoziare il prodotto finale.



Idee

Alcune regole perché il processo venga valorizzato e il prodotto non assuma un significato pedagogico-didattico eccessivo:

1

Accettare un prodotto diverso da quello immaginato in un primo tempo → rinegoziare con gli allievi e le allieve il prodotto attraverso un'analisi fondata sul realismo..

2

Concedere tempo agli allievi anche per girare attorno alle possibili soluzioni: individuare una pista, identificare errori e ripartire sono competenze importanti.

3

Osservare il processo messo in atto dagli allievi e costruire regolarmente con loro delle riflessioni per istituzionalizzare gli apprendimenti.

Differenziare attraverso il principio della progettazione universale con i progetti



Individuare *a priori* sia i **nuclei fondanti disciplinari** in termini di porte obbligate del progetto sia i **vincoli** di un percorso flessibile.



Lavorare attraverso i progetti implica un'accurata progettazione da parte del docente in cui esprimere pienamente intenzionalità e consapevolezza della direzione intrapresa.



Essere flessibili non significa essere sprovveduti.
La gestione del progetto è flessibile ma il docente deve mediare in maniera intenzionale questa flessibilità.



Idee

1. Fare l'analisi del compito e approfondire la tematica, ev. appoggiandosi a risorse ed esperti.
2. Individuare delle porte obbligate, ossia dei nuclei fondanti (saperi, processi, abilità, traguardi irrinunciabili) che si ritiene fondamentale sviluppare nel corso del progetto.
3. Descrivere possibili altri apprendimenti collaterali da attivare in base allo sviluppo del percorso.

Differenziare attraverso il principio della progettazione universale con i progetti

Mappare le risorse di ciascuno in modo da valutare a priori come potrebbero essere valorizzate nel progetto.



Permette di rendere protagonisti tutti i bambini, anche i più fragili e in difficoltà. È una modalità di differenziazione.

Mette nella condizione gli allievi e le allieve di utilizzare le proprie conoscenze ed esperienze pregresse/vissuti.

Permette ai bambini di sentirsi esperti in qualcosa e di far fiorire i talenti di tutta la classe.



Le risorse iniziali di ciascuno sono solo delle basi da cui partire e non devono ingabbiare l'allievo in un determinato ruolo. Queste risorse consentono di sviluppare senso di autoefficacia, presupposto importante per aprirsi a nuove sfide.

DIF.8



Idee

BOZZA
Versione 8.2025

Stabilire una
mappa di sezione.



Definire le **identità competenti** e del gruppo classe.

Fare in modo che gli allievi e le allieve possano
condividere le proprie capacità e che gli altri le possano
riconoscere e ricercare.

Differenziare attraverso il principio della progettazione universale con i progetti



Verificare quanto gli allievi e le allieve riescano a **trasferire le competenze acquisite** nel progetto in contesti diversi.



Allenare la capacità di mobilitare delle competenze in situazioni inedite al fine di sviluppare in senso più profondo gli apprendimenti



La competenza degli allievi e delle allieve mostrata nel contesto del progetto è spesso molto aderente allo stesso, pertanto è necessario stimolarne la generalizzazione in altri contesti.



Idee

1. **Tenere traccia** delle scoperte;
2. Predisporre dei **momenti** in cui **istituzionalizzare**, **organizzare** e **fissare** scoperte e apprendimenti;
3. **Generalizzare** concetti specifici al progetto;
4. Promuovere **situazioni diverse** ma analoghe in cui chiedere agli allievi e alle allieve di mobilitare le competenze acquisite.

Progettare e insegnare attraverso la valutazione



Pensare e svolgere la valutazione come parte **integrante del processo di apprendimento**.



Superare la distinzione tra apprendimento e valutazione per promuovere la cultura del feedback e il pieno coinvolgimento di allievi e allieve nel loro percorso di apprendimento.



Spesso le forme valutative che implicano la convergenza di più sguardi (valutazione del docente, autovalutazione e valutazione tra pari) sono considerate dispendiose da praticare e non sostenibili: tuttavia spesso questo è il risultato di un approccio che vede il momento di apprendimento e di valutazione separati tra loro.



Idee

Il modo per praticare al meglio il concetto di *valutazione come apprendimento* è la pratica della valutazione tra pari e dell'autovalutazione.

Due possibili idee:

1 Fin dall'inizio, quindi nella fase di apprendimento, i bambini e le bambine devono identificare dei criteri che definiscono l'oggetto del loro apprendimento.

Ad es.: si analizzano 4 testi argomentativi e se ne ricavano intuitivamente le caratteristiche che identificano un buon testo argomentativo.

2 I bambini e le bambine su un dato tema prendono posizione, condividono le loro idee ai compagni che le arricchiscono e quindi ritornano sulle loro idee iniziali: questo processo di autovalutazione e valutazione tra pari crea apprendimento.



I criteri definiti diventano apprendimenti e nel contempo criteri di valutazione che gli allievi e le allieve possono utilizzare sul proprio lavoro e su quello altrui.

Progettare e insegnare attraverso la valutazione

Utilizzare in classe strumenti semplici e a ridotta strutturazione per raccogliere tracce e fornire feedback.



Garantire una valutazione continua, sostenibile ed efficace su processi e prodotti senza perdersi in strumenti eccessivamente analitici e ad alta complessità.



La valutazione non è un processo che si può improvvisare, pertanto la costruzione di rubriche valutative è necessaria dal momento che permette di mettere a fuoco criteri e definire livelli di padronanza, tuttavia, una volta che esse sono state costruite, in classe possono essere sostituite con un'azione più libera e meno strutturata grazie alla consapevolezza delle proprie chiavi di lettura.



Idee

Privilegiare strumenti semplici come diario di bordo, quaderni, cartelloni accessibili agli allievi e alle allieve.



Doppia via



Osservare un numero limitato di allievi e allieve.



Possono essere gli allievi stessi a restituire dei feedback (autovalutazione e valutazione tra pari).

Osservare tutti o molti allievi e allieve ma su aspetti molto specifici e puntuali della competenza trasversale.



Le rubriche valutative possono essere usate dal docente come chiavi di lettura per l'uso degli strumenti valutativi più destrutturati.

Progettare e insegnare attraverso la valutazione



Variare metodi e approcci valutativi.



Strumenti e approcci valutativi differenti offrono al docente una visione più ricca e sfaccettata della crescita di allievi e allieve in termini di apprendimenti.



Il mito dell'oggettività della valutazione deve essere sostituito dal principio di equità, che implica anche la considerazione degli stili (o preferenze) di apprendimento e quindi l'utilizzo di un panier diversificato di metodi valutativi per apprezzare una determinata competenza.



Idee

Valutare il **prodotto** degli allievi e delle allieve

Valutare il **processo** messo in atto da allievi e allieve durante un compito (osservare, farsi raccontare)

Il docente valuta

L'allievo valuta un pari

L'allievo si autovaluta

Valutare collettivamente

Valutare con formati di risposta differenti: scritto, orale, grafico,...

Strumenti:

Scheda, compiti di prestazione, disegno, prodotto di un progetto, presentazione, colloquio/dialogo, portfolio,...

Valutare individualmente

Strumenti per autovalutazione e valutazione tra pari



pp. 106-107

Progettare e insegnare attraverso la valutazione

Costruire una rubrica valutativa.

La costruzione della rubrica valutativa è utile per definire delle chiavi di lettura ad uso del docente o degli allievi che permettono di osservare in maniera intenzionale e strutturata processi e/o prodotti di apprendimento, quindi formulare dei feedback. Per il docente significa anche riflettere preventivamente sulle sue priorità formative e darsi uno strumento per riorientare il percorso in base all'andamento della classe.



La rubrica valutativa è utile quando viene costruita: il processo di costruzione permette di acquisire consapevolezza. A questo punto il docente potrà anche metterla da parte perché avrà integrato delle chiavi di lettura intenzionali che si presteranno a un uso più snello.

VAL.4





Idee

Costruire una rubrica valutativa

Livelli di padronanza	
Criterio 1	
Criterio 2	
Criterio 3	

1. Quali sono le competenze (disciplinari, formazione generale, trasversali) focus?

2. Quali sono gli aspetti (criteri) più importanti che posso osservare?



Se necessario, ispirarsi ai profili di competenza presenti nei materiali di «approfondimento» del portale del Piano di Studio.

3. Prevedere 4 livelli di padronanza per ciascun criterio:

Livello iniziale	Livello base	Livello intermedio	Livello avanzato
Non autonomo	Esecutore autonomo	Competente	Competente con originalità e padronanza
Difficoltà anche se guidato	Solo se guidato	Autonomo	Autonomo
Situazioni note	Situazioni note	Situazioni note	Situazioni inedite
Compito semplice	Compito semplice	Compito a media difficoltà	Compito complesso

Progettare e insegnare attraverso la valutazione

Condividere le proprie aspettative con gli allievi e alle allieve.



Ogni compito attiva potenzialmente molti apprendimenti sia per natura (saperi, processi, disposizioni ad agire) sia per profondità (curiosità vs. nucleo fondante). Al fine di garantire un apprendimento e una valutazione trasparente ed equa è quindi importante comunicare e riflettere assieme agli allievi e alle allieve su quale sia il focus dell'attività.



Condividere le proprie aspettative non deve limitarsi a un atto meccanico di routine a inizio attività, ma deve aprire uno spazio in cui attivare cognitivamente allievi e allieve per creare piena consapevolezza.



Idee

Il docente deve rendere esplicito per l'attività...



Il «focus» è definito dal docente, è intenzionale, riguarda poche cose e aspetti specifici (competenza trasversale/disciplinare/ di formazione generale; saperi/processi/disposizioni ad agire,...).

Concretamente...

1 Attivare allievi e allieve con delle domande-stimolo prima/durante, dopo l'attività.

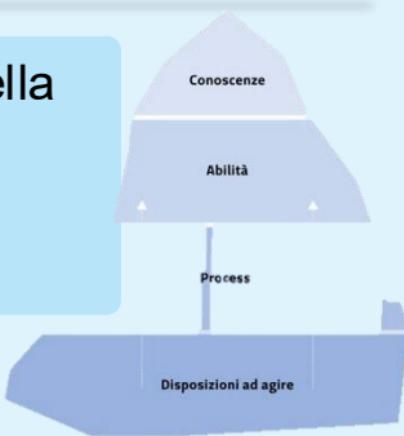
2 Discutere con allievi allieve ed esplicitare ciò che è ritenuto importante di un determinato compito.

- *Cosa pensi di sapere già su questo argomento?*
- *Secondo te, perché è importante imparare questo?*
- *Come potresti usare ciò che hai imparato in un altro contesto?*
- *Che cosa ti aspetti di fare o imparare in questa attività?*
- *Cosa stai cercando di capire o fare in questo momento?*
- *Perché stai facendo questa attività?*
- *Cosa hai imparato che non sapevi prima?*
- *Cosa ti è sembrato più importante?*

Queste domande possono essere poste e affrontate in classe, a gruppi o individualmente oralmente/per iscritto.

Progettare e insegnare attraverso la valutazione

Identificare l'oggetto della valutazione: **saperi, abilità, processi, disposizioni ad agire.**



Apprezzare tutte le sfaccettature della competenza fondamentale (saperi, processi, abilità, disposizioni ad agire).

Spesso la valutazione è focalizzata su ciò che allieve e allievi sanno (conoscenze). La valutazione di una competenza implica la valutazione di ciò che allievi e allieve sanno fare (processi, abilità, strategie) con ciò che sanno (conoscenze).





Idee

Considerare le **diverse sfaccettature** di una competenza.



Passare da «cio che l'allievo sa»...a «ciò che l'allievo sa fare con ciò che sa»

Saperi: quali sono le conoscenze fondamentali da sviluppare (nuclei fondanti)?

Processi: quali sono i processi cognitivi da voler attivare su un compito? C'è un buon equilibrio tra processi di interpretazione, azione e autoregolazione?

Elenco di processi cognitivi



Interpretazione	Azione	Autoregolazione
<ul style="list-style-type: none">• Cogliere• Identificare• Localizzare• Riconoscere• Selezionare...	<ul style="list-style-type: none">• Analizzare• Classificare• Confrontare• Costruire• Descrivere• Progettare...	<ul style="list-style-type: none">• Argomentare• Chiarificare• Criticare• Difendere• Giustificare• Trovare errori...

Abilità. Quali sono le procedure e le capacità pratiche da mettere in atto?

Disposizioni ad agire. Ci sono dei vincoli posti nel compito da affrontare che sollecitano una competenza trasversale focus? Quali?

Progettare e insegnare attraverso la valutazione



Valutare **in situazione** gli allievi e le allieve.



La competenza si esplicita in un contesto situato, autentico, in cui le sue diverse sfaccettature (processi, abilità, strategie, conoscenze) vengono messe in gioco da allievi e allieve in un ambito di esercizio contestualizzato.



Molte prove di verifica degli apprendimenti sono finalizzate ad accertare la padronanza di conoscenze. Ne deriva una concezione legata all'idea del "profitto", che corrisponde alla capacità di rievocare conoscenze e di riprodurre correttamente le procedure della disciplina. Tuttavia, la competenza si basa su una serie di dimensioni che vanno ben oltre le conoscenze.

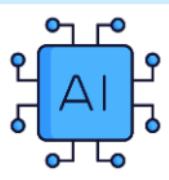


Idee

Preferire prove autentiche e di realtà a compiti decontestualizzati e/o replicativi per apprezzare la competenza in azione e favorire il *transfer* degli apprendimenti.



Situazioni problematiche, aperte a più soluzioni in relazione con situazioni di vita, reali o simulate (eventi, problemi, situazioni sociali, economiche, culturali...) , invitando allieve ed allievi ad interpretarle e ad affrontarle facendo capo alle proprie risorse cognitive e personali.



Creare compiti autentici non è un atto creativo che può essere supportato e ispirato da strumenti AI, quali chatgpt.

Esempio di prompt:

Inventa un compito autentico sui terremoti per ragazzi di 7 anni che dispongono dei cartelloni prodotti in classe. Vorrei che spiegassero la loro ricerca con una presentazione da 2 minuti, che lavorassero in coppia producendo metà presentazione a testa. Inoltre crea una Checklist di autovalutazione in 10 punti in modo che l'allievo possa capire da solo se ha eseguito esattamente ogni consegna.

Progettare e insegnare attraverso la valutazione



Garantire feedback regolari e tempestivi, lasciando delle tracce alla classe e all'allievo.



Fornire feedback chiari e adeguati al compito rappresenta una delle strategie più efficaci a disposizione dell'insegnante.



Serve a poco chiedere ad un allievo di “collaborare di più” se non si specifica in maniera concreta la nozione di “collaborazione”. Questo lavoro si concretizza con l’uso di «ancore»: esempi concreti. Il feedback deve essere vicino al linguaggio degli allievi e delle allieve, contestualizzato, concreto e specifico.



Idee

Si evidenziano punti di forza: cosa ha funzionato?

Si evidenziano punti di fragilità: cosa non ha funzionato?

Si evidenziano i possibili miglioramenti: cosa faresti di diverso se dovessi rifare questa attività?

Registrare, esplicitare, rendere accessibili e richiamare i feedback individuali/collettivi attraverso strumenti semplici (diario di bordo, quaderni, poster della memoria, indicatori visivi e/o scritti, mandala di classe, mappe concettuali,...).

Contestualizzazione. Legare il feedback alla situazione concreta che è stata osservata o al prodotto creato dall'allievo. Fornire anche esemplificazioni.

Tempestività. Collegare il feedback direttamente all'esperienza di apprendimento vissuta dall'allievo.

Linguaggio a misura di bambino. È importante, in questi momenti, che l'insegnante faccia riferimento ad un lessico condiviso.

Progettare e insegnare attraverso la valutazione

Costruire con gli allievi i criteri di valutazione in modo trasparente e attraverso un linguaggio a loro vicino.



Gli allievi e le allieve sono gli attori della valutazione, che diviene quindi occasione di apprendimento.



Gli allievi e le allieve sono spesso oggetto di una valutazione da parte del docente, in realtà per garantire l'equità nella valutazione e un orientamento all'apprendimento è necessario coinvolgerli pienamente nel processo valutativo.



Idee

BOZZA
Versione 8.2025

Nella fase di apprendimento gli allievi e le allieve individualmente e/o collettivamente identificano dei criteri di valutazione.

Metodo «exemplars»

Su un dato tema, allievi e allieve ricevono dei «modelli» da confrontare, ordinare e caratterizzare al fine di identificare in maniera intuitiva alcuni elementi di apprendimento. Questi elementi diventano anche criteri di valutazione.

Poster della memoria

Delle scoperte in classe vengono istituzionalizzate su dei cartelloni che diventano elementi di valutazioni per attività diverse ma analoghe.

Costruzione di una rubrica valutativa

Con gli allievi e le allieve si costruisce una rubrica valutativa.

I criteri sono costruiti in un linguaggio vicino agli allievi e alle allieve.

La valutazione diviene essa stessa apprendimento.



Progettare e insegnare attraverso la valutazione



Valorizzare l'impegno e il progresso invece del rendimento e del risultato.



La valutazione come misura del percorso di apprendimento dell'allievo.



La differenziazione non è una forma di rinuncia o di abbassamento delle aspettative rispetto ad un fantomatico livello medio riferito a una competenza, ma considera il progresso dell'allievo rispetto a dei livelli di padronanza.



Idee

1 Scegliere un traguardo di competenza (disciplinare/trasversale).

2 Descrivere dei livelli di padronanza per il traguardo di competenza.

Livello iniziale	Livello base	Livello intermedio	Livello avanzato
Non autonomo	Esecutore autonomo	Competente	Competente con originalità e padronanza

3 Diversificare forme, strumenti e approcci valutativi per apprezzare la medesima competenza.

4 Garantire più occasioni (più chances) .

5 Valutare l'allievo sul traguardo di competenza su un tempo prolungato e apprezzare il miglioramento.



La valutazione certificativa in quest'ottica può avere significati differenti a seconda del percorso dell'allievo: un 5 di un allievo non è il 5 di un altro.

In casi particolari, è possibile stabilire un percorso di apprendimento personalizzato in cui i livelli di padronanza sullo stesso traguardo sono adattati.

Progettare e insegnare attraverso la valutazione



Promuovere la **valutazione tra pari** e l'**autovalutazione** come **azione regolare**.



Promuovere una delle forme di apprendimento più potenti: la valutazione come atto riflessivo assunto direttamente dagli allievi e dalle allieve.



Gli allievi e le allieve non sono mai troppo piccoli per essere implicati direttamente nella valutazione, ma essa deve essere certamente introdotta con cura come processo regolare all'interno di un contesto dove l'errore è riconosciuto per il suo valore formativo, dove la valutazione è occasione di apprendimento, dove i criteri sono costruiti e aggiustati regolarmente con i bambini e le bambine.



Idee

Alcune modalità di autovalutazione e valutazione tra pari

- Feedback e commenti (a due vie e tra allievi)
- Autoverbalizzazione
- Confronto tra coppie/gruppi (con o senza verbale di discussione)
- Discussione plenaria
- Analisi collettiva di attività (mediante registrazione o videoregistrazione)
- Diario di bordo, prompt autocompilati, grafici e schemi valutativi
- Autovalutazione scritta dell'allievo (al termine dell'attività, di un itinerario o del periodo)
- Valutazioni tra pari in riferimento a compiti, attività, scritti, progetti
- «Exemplars»: Su un dato tema, gli allievi e le allieve ricevono dei «modelli» da confrontare, ordinare e caratterizzare al fine di identificare in maniera intuitiva alcuni elementi di apprendimento. Questi elementi diventano anche criteri di valutazione.
- I bambini e le bambine su un dato tema prendono posizione, condividono le loro idee ai compagni che le arricchiscono e quindi ritornano sulle proprie idee iniziali: questo processo di autovalutazione e valutazione tra pari crea apprendimento.
- Delle scoperte in classe vengono istituzionalizzate su dei cartelloni che diventano elementi di valutazioni per attività diverse ma analoghe.

I criteri sono costruiti in un linguaggio vicino agli allievi e alle allieve.

La valutazione diviene essa stessa apprendimento

Differenziare attraverso il principio della progettazione universale con l'UDL (parte 1)



Interpretare la diversità nel contesto classe, adattando le modalità d'accesso ai saperi e alle abilità, proponendo sfide e opportunità di apprendimento adeguate.



È un approccio universale che promuove **l'inclusione**, **l'accessibilità** **agli apprendimenti**, nel rispetto della variabilità dei singoli.



Considerare di tarare l'offerta su un ipotetico "soggetto medio"

Partire da una personalizzazione degli apprendimenti senza aver previamente definito punti di riferimento curricolari solidi



Considerare il curricolo come una serie di **percorsi paralleli differenziati** che ne accompagnano uno "ufficiale"

Considerare la differenziazione come adattamento successivo alla progettazione



Idee

la scuola dell'uguaglianza



Stesse condizioni per tutti.
Paradigma fondato sul concetto di meritocrazia.
I diritti valgono per tutti, così come i doveri.

la scuola dell'equità



Si afferma una concezione compensatoria dell'istruzione.
La norma permane come riferimento

la scuola dell'accessibilità



Si interviene sul contesto per renderlo accessibile, con misure che consentono di non escludere nessuno a priori

Cosa guida la differenziazione

«Curricolo importante: focalizzato; impegnativo; coinvolgente e strutturato.

Routine e raggruppamenti flessibili in funzione di:

- **eterogeneità:** interessi e abilità degli allievi e delle allieve
- **organizzazione sociale:** coppie o piccoli gruppi
- **gestione:** mono-docenza; co-docenza

Regolazioni continue in riferimento a:

- prontezza e disponibilità ad apprendere
- interesse e motivazione
- profilo di apprendimento
- percezione di sé e del contesto

→ **Continuo monitoraggio rispetto all'evoluzione del singolo e del gruppo.**

Differenziare attraverso il principio della progettazione universale con l'UDL (parte 2)



Interpretare la diversità nel contesto classe, adattando le modalità d'accesso ai saperi e alle abilità, proponendo sfide e opportunità di apprendimento adeguate.



È un approccio universale che promuove **l'inclusione, l'accessibilità agli apprendimenti**, nel rispetto della variabilità dei singoli.



Considerare di tarare l'offerta su un ipotetico "soggetto medio"

Partire da una personalizzazione degli apprendimenti senza aver previamente definito punti di riferimento curricolari solidi



Considerare il curricolo come una serie di **percorsi paralleli differenziati** che ne accompagnano uno "ufficiale"

Considerare la differenziazione come adattamento successivo alla progettazione



Idee

I contenuti:

- *forma scritta*
- *forma orale*
- *modalità iconica*
- *linguaggio non-verbale*
- *strumenti informatici*

I prodotti attesi: sono gli artefatti che possono aiutare a rappresentare il tema-argomento:

- *cartelloni*
- *presentazioni*
- *discussioni*
- ...

I docenti possono differenziare



L'ambiente

d'apprendimento:

- *organizzazione sociale (lavoro a gruppi; disposizione dei banchi; spazi laboratoriali;...)*
- *risorse didattiche (varietà di materiali)*
- *metodologia didattica (deduttiva o induttiva)*
- *insegnante come facilitatore dell'apprendimento (mediatore)*
- *valutazione durante l'intero processo*

I processi per permettere all'allievo di mobilitare le proprie risorse (saperi e abilità) necessarie per affrontare situazioni di apprendimento:

- *Interpretazione*
- *Azione*
- *Autoregolazione*

Processi più meccanici: riconoscere e evocare e altri che sono più analitici, creativi come valutare, creare,..

Differenziare attraverso il principio della progettazione universale con l'UDL

Individualizzazione personalizzazione

Individualizzazione: strategie didattiche il cui scopo è quello di garantire a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curricolo, attraverso la diversificazione dei percorsi di insegnamento.

→ Cambiano i mezzi e il traguardo è uguale per tutti.

Personalizzazione: strategie didattiche la cui finalità è quella di consentire ad ogni allievo di utilizzare le proprie eccellenze cognitive adattando i percorsi alle sue potenzialità intellettive.

→ Cambiano i mezzi e i traguardi





Idee

Sostituzione: sostituire il codice di presentazione dell'input (video, audio,...) e dell' output



Facilitazione: fornire aiuti o supporti (tempi, spazi, materiali), **mantenere la complessità dell'obiettivo** (attività più brevi, più tempo, fornire supporti,...).



Semplificazione: modifica qualitativa e quantitativa dell'obiettivo (test a risposta multipla con disegni e meno opzioni)



Scomposizione dei saperi: individualizzazione dei saperi fondamentali ed elaborazione più o meno approfondita.

Partecipazione alla cultura del compito: garantire all'allievo la partecipazione al clima emotivo, sociale e alla tensione cognitiva creata dall'attività.



La progressione da un livello d'adattamento all'altro viene interrotta nel momento in cui l'allievo raggiunge il traguardo atteso.

Differenziare attraverso il principio della progettazione universale con l'UDL



Progettare con l'UDL. È un'azione proattiva e anticipatoria alla differenziazione.



È un **approccio anticipatorio** che consente di progettare sin dall'inizio un curricolo flessibile, riconoscendo la diversità come norma.



La diversità è spesso percepita come un problema, legata alle capacità degli alunni.

Il curricolo è visto come fisso, con modifiche previste solo in presenza di diagnosi.



- Gli adattamenti didattici sono considerati eccezioni e non parte della progettazione.

La differenziazione è vissuta come una rinuncia agli standard di apprendimento



Idee

Mezzi multipli di rappresentazione



Suoni, musica Video, filmati
Fumetti, riviste
Lettura, libri

Grafici
Presentazioni
Lezioni

Mezzi multipli di azione e espressione



Attività creative

Disegno Scrittura
Strategie di apprendimento e valutazione formativa



Mezzi multipli di coinvolgimento

Riflessione
Occasioni reali
GOAL
Identificazione di obiettivi personali

Progetti individuali e collettivi
Giocchi interattivi
Lavoro di gruppo

Differenziare attraverso il principio della progettazione universale con l'UDL

L'UDL nella scuola dell'infanzia. È un approccio anticipatorio e proattivo che consente di progettare sin dall'inizio un curricolo flessibile, riconoscendo la diversità come norma.



Significa fin da subito progettare in maniera proattiva la differenziazione senza dover solo reagire ai bisogni degli allievi e delle allieve.



I mezzi multipli di rappresentazione, azione ed espressione e coinvolgimento sono presenti nelle modalità di accesso ed espressione ai contenuti attivate alla SI, sotto forma di esplorazione sensoriale, manipolazione e costruzione di oggetti, attività sul campo e di giochi interattivi.





Idee



Per favorire l'attivazione di mezzi di coinvolgimento, rappresentazione, azione e espressione è fondamentale curare l'organizzazione degli spazi d'aula tramite:

- Richiami visivi
- Organizzatori grafici
- Spazi dedicati
- Razionalizzazione degli ambienti di apprendimento



Differenziare attraverso il principio della progettazione universale con l'UDL

L'UDL per differenziare «verso l'alto». È un approccio anticipatorio e proattivo che consente di progettare un curricolo flessibile, riconoscendo la diversità come norma. L'approccio permette di uscire da un concetto meccanico e trasmissivo (ripetitivo, statico) di apprendimento.



L'allievo APC, in questo contesto operativo, ha la possibilità di variare formati, prendere l'iniziativa, lavorare con i compagni, esplorare nuovi campi, mettersi alla prova, interrogarsi su numerosi aspetti socio-emotivi.





Idee

Mezzi multipli di rappresentazione

Questi allievi e allieve possono avere già una grande conoscenza di base su un argomento, da condividere e valorizzare.

Mezzi multipli di azione e espressione

Incrementare la valutazione formativa per migliorare il monitoraggio di progressi e difficoltà, attivando le reti strategiche. Inoltre, i mezzi multipli di espressione attivano le loro conoscenze e abilità in molte forme.

Mezzi multipli di coinvolgimento

Coinvolgere attraverso compiti sfidanti, identificando le ragioni del percorso di apprendimento e determinando i propri obiettivi.



Riconoscere e individuare i nuclei fondanti disciplinari

Individuare i contenuti che costituiscono il cuore attorno al quale coagulare possibili altri contenuti in modo da tessere una **rete concettuale, strategica e logica**.

Questi contenuti vanno organizzati in **assimportanti** che percorrono l'intera formazione: i nuclei, ossia quei **concetti fondamentali** che ricorrono in vari luoghi di una disciplina e hanno perciò **valore strutturante e generativo di conoscenze**.



Idee

BOZZA
Versione 8.2025

Riconoscere e individuare i nuclei fondanti disciplinari

Nella progettazione didattica incentrata sui nuclei fondanti occorre dare valore non solo alle **risorse cognitive** (conoscenze e abilità), ma anche ai **processi cognitivi** e alla **disponibilità ad agire**.



Idee

BOZZA
Versione 8.2025

Riconoscere e individuare i nuclei fondanti disciplinari

I nuclei fondanti rappresentano concetti fondamentali per i quali occorre considerare i **principi di forza e di frequenza** dell'Universal design for learning (UDL). La forza e la frequenza dell'attivazione determinano la possibilità di conservare un apprendimento in memoria.



Idee

BOZZA
Versione 8.2025