

Consapevolezze e competenze nell'Unità d'apprendimento

di Rita Bortone

La scelta di un modello

Ciascun istituto sceglie i propri modelli progettuali in rapporto alle sue concezioni pedagogiche ed ai suoi bisogni operativi.

Le voci da compilare, il lessico utilizzato, l'impianto grafico, i tempi di compilazione, le modalità di documentazione finale, sono tutti indicatori della cultura di chi ha progettato il modello e – così dovrebbe essere – della cultura di chi quel modello ha adottato.

Ci sono modelli di Unità semplici e complessi, fondati su teorie e dispositivi pedagogici specifici o genericamente rispondenti al dettato normativo; fondati su visioni disciplinari o su visioni interdisciplinari, centrati su obiettivi o su risultati; esigenti di informazioni generiche o di dettagli progettuali. Un modello che appare troppo complesso in una scuola può risultare invece semplice in un'altra. Un aspetto del modello che in una scuola si rivela utile oggi, magari domani nella stessa scuola potrà esser diventato inutile e apparire *sorpassato*.

I modelli si differenziano tra loro sia perché inseguono le innovazioni e il lessico provenienti dalla norma o le conquiste della ricerca psicopedagogica, sia perché adempiono, nella realtà, a funzioni diver-

se: un modello di Unità dovrebbe essere semplicemente uno strumento che dà ordine alle operazioni progettuali, agevolandole, standardizzandole, rendendone facile la lettura e l'attuazione.

In realtà esso adempie ad una funzione di guida e di vincolo dell'azione didattica dei docenti, poiché richiede, e costruisce nel tempo, specifiche visioni e specifici *modi operandi*. Per questo motivo l'uso di un modello progettuale produce anche effetti formativi su chi lo utilizza.

In ogni caso, poiché le Unità di apprendimento costituiscono i segmenti formativi che costruiscono progressivamente il percorso degli allievi, la loro progettazione dovrebbe essere prima di tutto coerente con il curriculum d'istituto. Se l'Unità d'apprendimento è destinata a gruppi specifici di alunni o a singoli alunni, essa sarà prima di tutto coerente con il percorso differenziato progettato per quel gruppo o per quel singolo alunno.

Un modello possibile

Un modello di Unità dovrebbe contenere tutti gli elementi che caratterizzano un progetto: destinatari e rilevazione dei bisogni, analisi di fattibilità, obiettivi e risultati attesi, strategie, metodi e strumenti, modalità di verifica e criteri di valutazio-

ne. Nella didattica ordinaria di classe, e in presenza di una progettazione curricolare che espliciti le scelte metodologiche e codifichi alcune pratiche come strutturali di ogni intervento didattico (rispondenza dell'intervento ai bisogni dei destinatari, progressività dell'offerta, differenziazione dell'offerta...), alcune delle voci finiscono spesso con l'apparire ripetitive e poco significative (rilevazione dei bisogni, analisi dei prerequisiti), mentre restano rilevanti gli elementi che caratterizzano ogni specifica Unità sul piano della sua funzionalità al curriculum.

Il modello che qui si presenta svolge, in questo contributo, solo la funzione di esempio da analizzare nella struttura, nella funzione delle singole parti, nelle possibili ambiguità applicative. Il suo impianto nasce dall'intento di guidare gli insegnanti ad una interpretazione consapevole di parole e indirizzi della norma che rischiano, se non ben focalizzati, di diventare vuoti slogan o di essere trascurati del tutto. Può essere utilizzato nelle scuole sia del primo che del secondo ciclo, giacché i principi pedagogici e operativi indicati a livello nazionale sono ormai sostanzialmente gli stessi (**schema n. 1**).

Schema n. 1 - Un modello fra tanti

Unità d'apprendimento "...(*titolo*) ."

Disciplina/e**Docente Prof.**

Classe/gruppo/alunno **Durata in mesi ed ore**.....

Competenze di riferimento

Trasversali	<i>Indicare le competenze trasversali che questa Unità intende sviluppare</i>
D'asse (solo per il II ciclo)	<i>Indicare le competenze d'asse che questa Unità intende sviluppare</i>
Disciplinari	<i>Indicare le competenze disciplinari che questa Unità intende sviluppare</i>

Eventuali connessioni con altre discipline

<i>Discipline con cui ci si raccorda</i>	<i>Contenuti/scopi del raccordo</i>
.....
.....

Obiettivi e risultati attesi

<i>Obiettivi e relative articolazioni (obiettivi specifici di apprendimento)</i>	<i>Risultati attesi osservabili</i>	
	<i>Prestazioni di realtà e di studio</i>	
<i>Comportamenti che manifestano le conoscenze e le abilità</i>		

Acquisizione di conoscenze	Temi, problemi, argomenti d'interesse trasversale (eventuali) <i>Indicare (eventualmente) gli ambiti tematici/ problematici su cui si innesteranno le conoscenze disciplinari specifiche</i>	<i>Indicare le azioni che gli allievi sapranno compiere relativamente alle conoscenze apprese</i>	<i>Indicare le prestazioni complesse (di realtà o di studio) che gli allievi sapranno compiere utilizzando in autonomia le conoscenze apprese e le abilità sviluppate</i>
	Contenuti disciplinari specifici (concettualità, metodi, tecniche) <i>Indicare i nuclei concettuali o metodologico/strumentali che saranno appresi dagli studenti</i>		
Acquisizione di abilità	Specifiche <i>Indicare le abilità specifiche della disciplina che saranno sviluppate dagli studenti</i>	<i>Indicare le azioni che gli allievi sapranno compiere relativamente alle abilità sviluppate</i>	
	Trasversali (interpretate disciplinarmente) <i>Indicare le abilità trasversali che saranno sviluppate dagli studenti</i>		

Strategie e metodi

Situazioni d'apprendimento	<i>Indicare le situazioni che si intende costruire (in aula, in laboratorio, fuori scuola; situazioni d'ascolto, situazioni laboratoriali, situazioni problematiche, situazioni di cooperative learning...)</i>
Materiali	<i>Indicare i manuali, i siti, i materiali, le riviste, gli articoli, ecc. ecc. che si intende utilizzare.</i>
Percorso, attività, compiti	<i>Indicare le fasi del percorso, la tipologia di compiti e le attività che si intende richiedere ai ragazzi per apprendere quanto previsto....</i>

Verifiche e valutazione

	Conoscenze	Abilità	Competenze
Oggetti di accertamento			
Strumenti di accertamento			
Criteri di valutazione			

Le competenze di riferimento

Gli obiettivi indicati dai documenti nazionali sono declinati in forma di competenze, e allo sviluppo di competenze va diretto ogni intervento didattico. Va però segnalato che poco perseguibile appare la stretta corrispondenza che alcuni dei documenti nazionali (relativi per lo più al secondo ciclo) pongono tra competenze, abilità e conoscenze, quasi che allo sviluppo di una competenza corrispondano quelle e non altre conoscenze, quelle e non altre abilità.

La competenza è uno stato dell'individuo

che vede confluire in sé conoscenze, abilità e modi d'essere molteplici e provenienti da diverse occasioni formative e da tempi diversi. Anche in didattica le azioni che contribuiscono allo sviluppo di una competenza sono molteplici e attinenti a diversi ambiti della persona. Può quindi accadere che su una competenza incidano più Unità d'apprendimento, e che una stessa Unità d'apprendimento incida su più competenze. Può anche accadere che una Unità di apprendimento abbia come riferimento una o più competenze, ma che nella specificità dei suoi interventi miri a risultati identificabili solo con cono-

scenze o abilità.

Il modello invita dunque a segnalare i diversi tipi di competenza ai quali l'Unità, quali che siano i suoi risultati, intende riferirsi e contribuire.

Sappiamo tutti che sia nel primo che nel secondo ciclo la scuola, e in essa ogni insegnamento, è responsabile dello sviluppo di competenze disciplinari e trasversali. Nel secondo ciclo gli insegnamenti del biennio dovrebbero perseguire anche obiettivi d'Asse, sempre indicati dalla norma in termini di competenze. Il docente progettista è pertanto invitato, nel riquadro denominato *competenze di riferimen-*

to, ad indicare le competenze sia trasversali che specifiche *in direzione delle quali* si muove l'Unità progettata, e che potranno (non *dovranno*) essere manifestate dalla *prestazione di realtà* successivamente indicata.

Il riquadro non chiede dettagli progettuali (che verranno richiesti dai riquadri successivi), bensì solo indicazioni sintetiche che collocheranno l'Unità nel quadro degli obiettivi entro cui si muove, e, insieme alle informazioni richieste nei riquadri successivi, forniranno informazioni sulla coerenza tra obiettivi a lungo termine (competenze di riferimento) e interventi specifici a breve termine.

Schema n. 2 Competenze di riferimento: esempio tratto da una Unità di matematica denominata *Figure piane* (Classe III primaria)

Competenze chiave	Comunicazione nella madrelingua
	Imparare a imparare
	Competenze sociali e civiche
Competenze disciplinari	Riconoscere, rappresentare, utilizzare forme del piano e dello spazio

Eventuali connessioni con altre discipline

Il modello ha un impianto disciplinare poiché parte da una visione del percorso formativo che vede nella grammatica disciplinare il fondamento del sapere e lo strumento di qualsiasi connessione interdisciplinare. La richiesta di indicare sia l'eventuale intesa con altre discipline che i suoi contenuti e scopi nasce, da un lato, dalla volontà di offrire lo spazio ad una modalità progettuale indicata dalla norma, dall'altro, dalla constatazione di una diffusa abitudine di indicare come raccordi multi/interdisciplinari non già raccordi che siano stati effettivamente oggetto di una comune programmazione e che prevedano comuni risultati da sottoporre ad accertamento, ma agganci *potenzialmente* realizzabili per una *teorica* affinità di contenuto o di metodo fra discipline. Appare

evidente che una progettazione comune è altra cosa, che può/deve effettivamente fondarsi su affinità semantiche o sintattiche tra più discipline, ma in una condivisione di obiettivi, di contenuti, di strategie, sui quali i diversi insegnamenti s'impegnino in un'azione convergente che verrà sottoposta a verifica.

E' appena il caso di segnalare che nel caso in cui intese non ce ne siano, il riquadro non va compilato.

Lo **schema n. 3** indica le connessioni scelte dall'insegnante per la realizzazione della Unità sulle *figure piane*. L'Unità è finalizzata all'obiettivo specifico *riconoscere e rappresentare forme del piano e dello spazio*, ma come si può osservare, le connessioni riguardano lo sviluppo di abilità d'interesse comune. Il riquadro può infatti prevedere, a seconda delle Unità e delle scelte degli insegnanti, intese che riguar-

dano aspetti di contenuto e di metodo delle discipline coinvolte, aspetti che riguardano i processi da promuovere negli alunni, o la realizzazione di prodotti che richiedano l'apporto di insegnamenti diversi.

Schema n. 3 - Raccordi con altre discipline e relativi scopi nella Unità *Figure piane*

Discipline con cui l'Unità convergerà per la realizzazione di obiettivi comuni	Obiettivi comuni (da sottoporre a verifica)
Italiano	Promozione della capacità di argomentare
Geografia	Promozione dell'orientamento e della costruzione/uso di semplici mappe
Scienze	Formulare ipotesi e verificarle

Obiettivi e risultati attesi

Il riquadro relativo agli obiettivi e ai risultati attesi è concepito con l'intento di promuovere una progettazione formativa che sia: a) riferita ad **obiettivi** già indicati dalla norma (obiettivi specifici di apprendimento) e consistenti nello sviluppo di conoscenze e abilità; b) mirata all'acquisizione di **conoscenze** che includano sia la concettualità specifica delle discipline, sia l'approccio a temi che oltrepassano i confini disciplinari e introducono ai grandi problemi della contemporaneità; c) mirata all'acquisizione di **abilità** sia specifiche della disciplina che trasversali; d) orientata al **risultato**; e) orientata ad un risultato concepito come **sistema di comportamenti osservabili** (che manifestino le conoscenze e le abilità acquisite), e **di capacità prestazionali complesse** (che manifestino le competenze acquisite).

Obiettivi e relative classificazioni

Va segnalato anche in questo riquadro l'uso della parola *eventuale* utilizzata nella casella destinata a *temi, problemi, argomenti d'interesse trasversale*. La presenza della casella nasce sì dalla rilevazione di un bisogno (accade frequentemente che i contenuti affrontati non siano immediatamente riconducibili ad una specifica disciplina d'insegnamento), ma nasce anche dalla volontà di segnalare che gli intenti educativi con cui si affrontano i problemi della violenza e della fame o con cui si

propongono i valori della famiglia e della pace sono nobilissimi e pedagogicamente relevantissimi, ma assolutamente non esonerano l'insegnante dall'obbligo del dover rendere conto di quanto abbia perseguito e prodotto in termini di obiettivi disciplinari specifici. La presenza delle due caselle (una destinata ad eventuali argomenti d'interesse generale ed una destinata ai contenuti specifici) impone la riflessione sulla natura dei contenuti che l'Unità intende affrontare.

Analogo discorso è implicito nella richiesta di indicare sia le abilità specifiche che quelle trasversali. Spesso le richieste di convergenza verso il profilo, che la norma rivolge a tutti gli insegnamenti disciplinari, sono disattese, con grave pregiudizio per i risultati formativi che si vorrebbe ottenere. D'altro canto è importante che gli insegnanti si abituino a centrare i loro interventi sui processi e non solo sui contenuti. Se vogliamo che un ragazzo diventi capace, ad esempio, di individuare e risolvere problemi, tali abilità non possono certo essere sviluppate solo nell'insegnamento matematico. L'insegnante di italiano o di arte o di geografia generalmente riconosce come giusta tale affermazione, ma nell'organizzare il proprio lavoro dimentica (se pure ne ha gli strumenti) di costruire situazioni d'apprendimento in cui gli alunni individuino e risolvano problemi. Oppure accade il contrario: che le situazioni da lui/lei costruite siano tali da promuovere la individuazione e la soluzione di problemi, ma che lui/lei non lo sappia-

no, nel senso che non lo hanno intenzionalmente progettato. La casella relativa alle abilità trasversali ha lo scopo di guidare la progettazione disciplinare verso la promozione di processi (cognitivi, metacognitivi, sociali) d'interesse trasversale, ma ha anche lo scopo di promuovere l'autoanalisi dell'insegnante

e la relativa intenzionalità delle scelte. Nello **schema n. 4**, relativo all'Unità di matematica già considerata, le conoscenze programmate attengono solo ad ambiti specifici della matematica, mentre occupano grande spazio, oltre a quelle specifiche, le abilità trasversali.

Schema n. 4 - Obiettivi specifici e trasversali nell'Unità *Figure piane*

Obiettivi e relative articolazioni		
Conoscenze	Specifiche	Principali figure piane Concetto di spazio e di organizzazione dello spazio Concetto di stima e di misura
	Trasversali	////////////////////////////////////
Abilità	Specifiche	Riconoscere, denominare e descrivere figure geometriche
	Trasversali	Osservare, formulare ipotesi e verificare Descrivere, argomentare Orientarsi nello spazio utilizzando carte mentali Rispettare regole, ambienti e persone - Interagire positivamente con gli altri Organizzare il proprio lavoro in modo funzionale al compito

Risultati attesi

E' la parte che gli insegnanti trovano più difficile. Trovano difficile prima di tutto pensare la propria programmazione non in termini di ciò che faranno essi stessi, ma in termini di ciò che i loro allievi sapranno e sapranno fare a seguito di ciò che faranno essi stessi. Poi, se riescono ad entrare nella logica del risultato, trovano difficile identificare le *azioni* attraverso le quali gli allievi possono dimostrare la propria acquisizione di conoscenze e di abilità. Non è raro, ad esempio, trovare nella casella delle conoscenze l'indicazione dell' *oggetto X* e nella corrispondente casella dei risultati attesi la tautologica voce "*conosce l'oggetto X*". Sembra difficile cioè comprendere che la conoscenza di un oggetto si può manifestare attraverso il *riconoscimento* dell'oggetto, la *esposizione/definizione* dell'oggetto, la *classificazione* o la *di-*

scriminazione dell'oggetto rispetto ad altri oggetti, *l'applicazione* dell'oggetto, insomma attraverso operazioni che, effettuate sull'oggetto stesso, rappresentano spie di apprendimento avvenuto. Analogamente, se l'abilità/obiettivo è, ad esempio, la comprensione del testo, i risultati attesi relativamente a quell'abilità consisteranno in definite operazioni che attengono alla comprensione del testo, effettuate su definiti tipi di testo (Es.: *sa individuare i nuclei informativi presenti in un capitolo del manuale di Storia e sa ricondurre le informazioni a strutture concettuali già note; oppure sa mettere in relazione dati presenti in diverse parti del testo e sa ricavarne delle informazioni...*). Ma il tipo di risultato atteso più difficile da immaginare e quindi da prevedere è, dall'avvento delle competenze in poi, quel tipo di operazione *complessa* che si usa ormai chiamare *prestazione di realtà*.

La prestazione di realtà è quel tipo di prestazione che, richiesta da un compito appositamente predisposto dall'insegnante, implica l'utilizzo simultaneo di conoscenze, abilità e modi d'essere che l'allievo ha acquisito nel corso di una o più Unità di apprendimento, integrando stimoli provenienti da contesti formali e informali. La capacità di svolgere autonomamente prestazioni complesse (di realtà o di studio) è il risultato che manifesta l'acquisizione di competenze.

A qualsiasi livello essa venga richiesta, la programmazione per competenze non può fare a meno di porsi come risultato la capacità dell'allievo di svolgere prestazioni complesse che manifestino le competenze acquisite. E' appena il caso di ricordare che le prestazioni attese devono risultare coerenti sia con gli obiettivi indicati come *competenze di riferimento* (specifiche e trasversali) sia con le *strategie* che verranno indicate successivamente.

Nella nostra Unità di matematica sulle figure piane l'insegnante individua tra i risultati la seguente tipologia di prestazione complessa di realtà:

L'allievo è in grado di formulare e illustrare ipotesi di soluzione di problemi pratici di organizzazione dello spazio utilizzando le capacità di misurazione e rappresentazione acquisite e la conoscenza delle figure piane.

Strategie e metodi

Se l'insegnante ha difficoltà a compilare questa parte del modello, ciò non può dipendere da ambiguità della richiesta, ma da una modesta consapevolezza delle condizioni e dei fattori che favoriscono l'apprendimento e da una modesta padronanza di strategie utilizzabili.

In ogni caso la scelta delle situazioni d'apprendimento e delle strategie è, insieme alla definizione dei risultati, una delle parti fondamentali della progettazione.

Come si può osservare nello schema, la voce *strategie e metodi* è stata articolata in modo da richiedere sia l'indicazione delle *situazioni d'apprendimento* che si intende

costruire sia la pianificazione del *percorso* con l'illustrazione di *attività e compiti*. La richiesta può apparire eccessivamente dettagliata, ma nasce dalla più volte osservata insignificanza di formule standardizzate tipo *cooperative learning, brainstorming, peer tutoring*, ecc., che di per sé non indicano molto del tipo di intervento che l'insegnante farà realmente: un insegnante potrà anche organizzare un'attività di cooperative learning, ma il valore strategico e pedagogico di quell'attività deriva dal tipo di compito che viene assegnato agli allievi e dal tipo di processi che quel compito attiva intenzionalmente. È dalla illustrazione delle situazioni di apprendimento promosse dall'insegnante, insieme alla illustrazione delle strategie e dei compiti che assegna, che emerge realmente il senso dell'attività realizzata e della sua coerenza con gli obiettivi/risultati. Ed è questa la riflessione che occorre promuovere nell'insegnante, non tanto a fini compilatori, ma a fini formativi e di miglioramento della didattica. Anche per quanto riguarda i materiali, la richiesta non è di poco conto: la qualità/quantità delle fonti di informazione che si propongono ai ragazzi è, tra gli altri, un chiaro indicatore della qualità della didattica.

La nostra Unità *Figure piane* prevede, tra le attività:

In casa:

- *osservazione degli ambienti/oggetti domestici per individuare forme geometriche e loro rappresentazione con disegni e modelli*

In classe:

- *confronto dei risultati*
- *gruppi di lavoro per la classificazione delle figure*
- *osservazione di ambienti scolastici*
- *esercizi di misurazione di ambienti con misure arbitrarie decise collettivamente.*
- *simulazione di problemi di organizzazione spaziale e progettazione di ipotesi di soluzione (in gruppi)*
- *confronto fra i gruppi, discussione e*

scelta delle soluzioni più funzionali.

È evidente che nelle attività programmate dall'insegnante c'è il cooperative learning, c'è il problem solving, c'è la progettazione, c'è l'esercizio linguistico-comunicativo, c'è didattica operativa....Ma forse il percorso è più trasparente se illustrato con l'indicazione delle operazioni concrete che ai ragazzi vengono richieste.

Verifica e valutazione

Generalmente la parte delle Unità di apprendimento relativa alla verifica e alla valutazione è compilata con grande genericità e approssimazione. Se infatti sono generici i risultati attesi, non può che essere generica l'indicazione sulla verifica. Il modello, coerentemente con la richiesta normativa di una verifica delle conoscenze e delle abilità ancor prima che delle competenze, chiede al progettista di indicare gli oggetti e gli strumenti dell'accertamento ed i criteri di valutazione relativamente alle conoscenze, alle abilità ed alle competenze. Lo scopo è quello di indurre una preventiva rigorosa riflessione su cosa si voglia effettivamente verificare alla fine, su quali possano essere gli strumenti più adatti, su quali possano essere i criteri di valutazione (resta fuori dal modello, in quanto problema strutturale, politico e pedagogico insieme, il grosso problema della valutazione formativa, dei suoi oggetti, dei suoi strumenti, dei suoi criteri, ma è un problema che non varia a seconda dell'Unità d'apprendimento).

Le difficoltà avvertite dagli insegnanti nella compilazione di questa parte del modello sono spesso legate ad una modesta competenza valutativa. Ma forse un modello progettuale che non si riesca ad utilizzare per mancanza di competenze professionali è un utile strumento di consapevolezza.

Tra le difficoltà create dalla parte valutativa del modello c'è quella legata alla verifi-

ca della competenza.

Va detto subito che l'accertamento delle competenze non è detto che debba esser fatto al termine di ogni Unità d'apprendimento. Ma se viene fatto, va fatto attraverso una *prova di prestazione*.

La nostra Unità di matematica sulle figure piane, coerentemente con quanto indicato alla voce *risultati attesi - prestazione complessa*, sceglie di somministrare, per la verifica di competenza, una prova di prestazione analoga alle esercitazioni effettuate in classe sulla organizzazione degli spazi.

Al termine dell'Unità costruisce quindi il seguente *compito di prestazione*:

Due classi devono trasferirsi per alcuni giorni nella palestra per consentire dei lavori nelle aule. E' necessario organizzare lo spazio in modo che le due classi non si intralcino a vicenda.

Dopo aver misurato lo spazio interessato al problema, progetta un'ipotesi di soluzione utilizzando figure piane, quindi rappresentala con un disegno e illustrala per iscritto.

Oltre il modello

Una Unità di apprendimento è una buona Unità non solo se applica un buon modello, ma anche se lo applica con criteri di funzionalità e di coerenza. L'Unità di apprendimento non è un trattatello pedagogico: è uno strumento funzionale alla coerenza ed alla efficacia del percorso curricolare. Chiarezza espositiva, essenzialità, coerenza esterna (col profilo, col curricolo, con l'asse), coerenza interna (tra competenze di riferimento e obiettivi/risultati attesi, tra risultati attesi e strategie/metodi, tra strategie/metodi e verifica/valutazione), verificabilità ed esaustività, sono requisiti indispensabili di una buona Unità d'apprendimento.

Ma la riflessione dell'istituto non può esaurirsi nell'analisi di un modello, e le decisioni da assumere in merito alle Unità d'apprendimento sono molte:

- prima di tutto sancirne la funzionalità e introdurre formalmente nella pratica progettuale d'istituto (molte scuole secondarie di II grado non le hanno ancora introdotte nella propria pratica)
- stabilire i fuochi delle Unità ed i relativi criteri di identificazione (Per argomenti disciplinari? Multi/interdisciplinari? Per obiettivi/competenze?...)
- stabilire i tempi, i soggetti responsabili della progettazione, i destinatari (Chi le costruisce? I docenti singoli? I dipartimenti? I gruppi di disciplina? Sono destinate a classi singole? A classi parallele? Vengono consegnate alla presidenza quando? Tutte all'inizio dell'anno? In corso d'anno?)
- stabilire le modalità di verifica (Quali classi hanno realizzato quella Unità? Facciamo una verifica separata o per classi parallele?...)
- stabilire le modalità di documentazione (Cosa consegniamo in presidenza? Solo l'Unità? O anche materiali? Materiali prodotti dai ragazzi? Le prove di verifica? I risultati ottenuti? ...)
- stabilire come documentare le eventuali variazioni intervenute (È stato rispettato quanto previsto? Cosa è cambiato rispetto alle previsioni? Perché è cambiato? E come è cambiato? In che direzione? Con quali ricadute?)
- stabilire come variare il modello o quale modello utilizzare per i ragazzi con bisogni educativi speciali e con percorsi speciali

- stabilire le modalità di condivisione con ragazzi e famiglie (I ragazzi - o le loro famiglie, se si è nella scuola primaria o dell'infanzia - vengono informati preventivamente sull'Unità che verrà svolta, sugli esiti che dovrà produrre, sui criteri di valutazione?)
- stabilire se effettuare periodici controlli del rapporto tra dichiarato e agito (Le Unità che vengono elaborate vengono poi realmente realizzate? Relativamente a quali aspetti si verificano i maggiori scostamenti tra progettazione e realizzazione?)
- stabilire le modalità di eventuale riutilizzo di una Unità d'apprendimento da un anno all'altro, da un insegnante all'altro (È possibile riutilizzare una Unità elaborata da un collega? A quali condizioni? Con quali vincoli?)

L'Unità di apprendimento contiene in sé tutti gli elementi e tutti i problemi culturali e pedagogici del curriculum, e tutti i problemi di logica e di tecnica della progettazione e valutazione: li contiene *in maniera ravvicinata* e con vincoli di concretezza che altri documenti progettuali non hanno; porta a sintesi operativa gli indirizzi gerarchicamente superiori, traccia le linee per la organizzazione di ogni *lezione*. La lezione, che trasforma i principi in prassi e gli intenti in azioni, che costruisce le menti o le appiattisce, che fa brillare gli occhi o li appanna, che fa apprendere o fa annoiare. Che costituisce *l'apparire del vero* di tutta la progettazione formativa. L'Unità d'apprendimento dà senso e scopo alla lezione quotidiana. E svela la ricchezza o la povertà dell'insegnante.

Ringrazio l'insegnante Marilena Coppola (I.C. Tricase - LE, Via Apulia) per avermi consentito di utilizzare i materiali didattici di sua produzione