

Didattica per gruppi eterogenei

Proposte operative
per la scuola primaria

Giuseppina Gentili

MATERIALI
DIDATTICA



Erickson

IL LIBRO

DIDATTICA PER GRUPPI ETEROGENEI

In ogni classe convivono differenze, talenti, ritmi e stili di apprendimento. L'idea che guida questo volume è semplice e rivoluzionaria: l'eterogeneità non è un ostacolo da gestire, ma la risorsa più preziosa per lo sviluppo delle competenze di tutti gli studenti e le studentesse, in un'ottica di personalizzazione e inclusione.

Partendo da riflessioni pedagogiche e da esperienze concrete, il libro offre agli insegnanti strumenti teorici e operativi per trasformare le diversità in valore aggiunto, aprendo la classe a comunità apprenditive inclusive e democratiche.

La prima parte propone chiavi di lettura e modelli didattici efficaci, con particolare attenzione alla didattica laboratoriale e alle implicazioni delle Intelligenze Multiple, mostrando come queste possano tradursi in pratiche quotidiane di insegnamento.

La seconda parte presenta percorsi operativi di UDA e compiti di realtà, pensati per:

- aiutare gli alunni e le alunne a scoprire e valorizzare i propri punti di forza;
- favorire il superamento di stereotipi e pregiudizi attraverso esperienze di condivisione;
- lavorare alla costruzione di un senso di responsabilità condivisa;
- sviluppare competenze sociali e collaborative per costruire una vera comunità democratica di apprendimento.

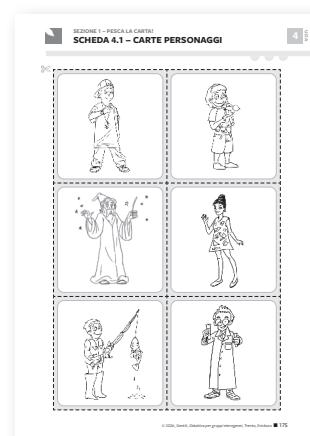
L'AUTRICE



GIUSEPPINA GENTILI

Insegnante e formatrice multimediale, ha maturato nel tempo e conservato fino ad oggi passione ed entusiasmo verso la propria professione. Si è laureata con una tesi sperimentale sulla applicazione della teoria delle Intelligenze Multiple nei contesti scolastici, presso l'Università di Macerata, dove, in seguito, ha fatto parte del comitato scientifico organizzatore delle annuali Summer School sulla Teoria di Gardner. Attualmente, oltre a insegnare, si occupa del coordinamento dei gruppi di ricerca-azione IMAS (Intelligenze Multiple a Scuola) e svolge attività di formazione presso il Centro Studi Erickson di Trento.

Un testo che invita gli insegnanti a vedere la diversità non come sfida, ma come opportunità educativa.



Le schede operative

CRITERI	LEVELLI			
	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	INIZIALE
PROGETTARE E REALIZZARE UNA STORIA				
Elementi fondamentali	Tutti gli elementi costitutivi sono correttamente e con precisione inseriti e relativi alla loro funzione.	Tutti gli elementi costitutivi sono correttamente e con precisione inseriti e relativi alla loro funzione.	Gli elementi costitutivi sono stati inseriti ma non sono relativi alla loro funzione.	Gli elementi costitutivi sono stati inseriti ma non sono relativi alla loro funzione.
Trama narrativa	Tutte le fasi narrative sono rispettate correttamente e con un punto logico di arrivo.	Tutte le fasi narrative sono rispettate correttamente e con un punto logico di arrivo.	Le fasi narrative sono state corrette, ma non sono state tutte corrette.	Le fasi narrative sono state corrette, ma non sono state tutte corrette.
PROGETTARE E REALIZZARE UN FUMETTO O UN PLASTICO				
Contenuti della produzione grafica e plastica	Tutti gli elementi sono presenti, le forme sono giuste e la storia è coerente nei metodi utilizzati.	Uno attenzione e rigore nella messa in forma, organizzazione e creazione.	Uno corretto del contenuto, ma le forme sono poco coerenti e gli elementi sono disegnati e molto creativi.	Uno corretto del contenuto, ma le forme sono poco coerenti e gli elementi sono disegnati e molto creativi.
Produzione grafico-artistica	Uno attenzione e rigore nella messa in forma, organizzazione e creazione.	Uno corretto del contenuto, ma le forme sono poco coerenti e gli elementi sono disegnati e molto creativi.	Il contenuto è stato realizzato in modo superficiale, ma molti elementi sono giusti e coerenti.	Il contenuto è stato realizzato in modo superficiale, ma molti elementi sono giusti e coerenti.
Manipolazione	Una concezione e realizzazione efficace dei materiali, risultato ben fatto, concreto, dettagli e molto creativo.	Il contenuto è stato realizzato in modo superficiale, ma molti elementi sono giusti e coerenti.	Il contenuto è stato realizzato in modo superficiale, ma molti elementi sono giusti e coerenti.	Il contenuto è stato realizzato in modo superficiale, ma molti elementi sono giusti e coerenti.

Le griglie di valutazione



INDICE

- 7** Introduzione
- 9** Cap. 1 Il background teorico
- 17** Cap. 2 Progettare le UDA
- 25** Prima UDA – Unici e irripetibili
- 49** Seconda UDA – Io + Tu = Noi
- 73** Terza UDA – Scegli l’isola
- 89** Quarta UDA – Alla ricerca della «fiaba perduta»
- 101** Quinta UDA – Un progetto da... fiaba

- 111** Bibliografia
- 113** Appendice Schede operative, griglie di osservazione, rubriche di valutazione dei compiti di realtà

Introduzione

Basta un click su un qualsiasi dispositivo per visualizzare il significato di «eterogeneo» — di *diversa natura o qualità*, recita il rassicurante *Treccani* online — e allora basta una semplice deduzione per comprendere che con il termine eterogeneità intendiamo far riferimento a un «qualcosa, un tutt'uno» all'interno del quale ci sono elementi differenti tra loro per un'infinità di motivi. Quando sono le scuole a essere questo «tutt'uno», ci rendiamo conto che l'eterogeneità aumenta esponenzialmente. Le nostre classi sono sempre più eterogenee, sono quel «tutto» costituito da miriadi di differenze: di genere, fisiche, di idee, di pensieri, di lingue, di religioni, di culture, di modalità e tempi apprenditivi, di intelligenze, di età — come accade nelle pluriclassi o sezioni miste — e l'elenco potrebbe essere ancora molto lungo. Da sempre ogni scuola è stata ed è eterogenea, anche se in passato in maniera meno evidente, ma forse solo perché non siamo sempre stati sufficientemente bravi a osservare e valorizzare le differenze. E allora ha ragione il prof. Mario Comoglio quando dice:

È sufficiente che in un momento di silenzio l'insegnante si fermi e osservi per qualche istante gli studenti che gli stanno di fronte. Non sono vestiti allo stesso modo, non sono alti uguali, non hanno l'identico taglio di capelli, non indossano lo stesso tipo di scarpe, non sono motivati allo stesso modo, non parlano e non scrivono nello stesso stile... Quando ricevono un compito assegnato per tutti, non ne consegnano uno uguale all'altro... Una domanda viene spontanea: perché allora ancora in molte classi si trattano i ragazzi come se fossero tutti uguali? (Tomlinson e Imbeau, 2012, p. 7)

Rispondere al quesito non è sicuramente semplice, ma una delle vie che, tra le altre, mi sembra possa garantire un ampio e sicuro margine di successo nel riconoscere, esplorare e valorizzare tutte le eterogeneità presenti è quella della *differenziazione*. Differenziazione che non è facile da comprendere né agevole da applicare, ma che è indispensabile se vogliamo che a ognuno dei nostri studenti venga riconosciuto il diritto di esprimere al massimo le proprie potenzialità apprenditive e di vita. In questo arduo compito, il presente lavoro intende porsi come un «aiuto», uno strumento rassicurante da portare sempre con sé; uno strumento agile da usare, nel quale trovare piste di riflessione

e al contempo unità di lavoro concrete per fare in modo che le molteplici diversità presenti non si trasformino in disuguaglianze, ma vengano invece scoperte, utilizzate e valorizzate. La sfida che affronteremo insieme è quella di esplorare e comprendere come questa eterogeneità possa trasformarsi in una risorsa preziosa per l'insegnamento e l'apprendimento, fornendo cornici teoriche di riferimento e strategie pratiche sperimentate da insegnanti che già lavorano con successo in contesti eterogenei.

Il background teorico

Eterogeneità: una risorsa da valorizzare

L'eterogeneità è una caratteristica intrinseca della nostra società e, di conseguenza, anche della scuola; ogni classe è un microcosmo di culture, esperienze, abilità e bisogni diversi. Diverse correnti di pensiero e ricerche recenti dimostrano come la valorizzazione di questa eterogeneità possa non solo migliorare l'apprendimento di tutti, ma anche promuovere competenze sociali e una maggiore inclusione.

La cornice teorica di riferimento all'interno della quale si struttura tutto il nostro lavoro fa leva, in particolare, sui contributi e sugli elementi fondanti di alcuni approcci pedagogici fondamentali: la Teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner, la Didattica Universale, il sociocostruttivismo di Vygotskij e, infine, il concetto di differenziazione di Carol Ann Tomlinson, che in qualche modo ingloba e amplifica ognuno dei precedenti dando forma e struttura a tutto il lavoro. Questi contributi hanno trovato applicazione e concretizzazione nell'impianto metodologico didattico seguito e nelle proposte operative delle unità di apprendimento inserite nella seconda parte del volume.

La teoria delle intelligenze Multiple di Howard Gardner¹

Presentata per la prima volta nel 1983 da Gardner, con la pubblicazione del libro *Frames of mind*, la teoria delle intelligenze multiple si contrappone nettamente con quella che fino a quel momento era stata considerata l'ortodossia psicologica a proposito dell'intelligenza, considerata un'entità innata, unidimensionale e determinabile con esattezza. Intorno agli anni Ottanta gli studi di Gardner e dei suoi collaboratori dell'Università di Harvard, sulla base degli sviluppi delle neuroscienze, della ricerca cognitiva e di un attento lavoro di osservazione su diversi gruppi di individui, introducono una nuova concezione dell'intelligenza umana, intesa come una realtà complessa e multidimensionale in continuo divenire. Gardner parla dell'intelligenza in modo molteplice e la descrive come un insieme di

¹ Psicologo e docente presso l'Università di Harvard e coordinatore del Project Zero.

potenzialità biopsicologiche influenzate da fattori esperienziali, culturali e motivazionali in continua evoluzione, un costrutto sociale determinato dalla cultura di appartenenza che ne stabilisce il valore. Questo significa che un'abilità valutata come intelligenza in un contesto culturale potrebbe non essere considerata tale in un altro. Questa teoria nasce e si sviluppa in ambito psicologico, ma cominciò ben presto a riscuotere notevole successo e a suscitare un grande interesse nel mondo educativo per le implicazioni che i suoi principi chiave potevano avere sull'educazione dei bambini. Non faceva altro, infatti, che confermare e legittimare ciò che educatori attenti avevano da sempre osservato nei propri studenti: un range di abilità particolari che gli standard della scuola non riuscivano, e tutt'ora non riescono, a riconoscere né a sviluppare.

Parlare di una pluralità di intelligenze significa ammettere, parallelamente, l'esistenza di una molteplicità di modalità apprenditive e di strutture per l'accesso alla conoscenza e la sua elaborazione: non tutti apprendiamo le stesse cose e soprattutto non nello stesso modo e con gli stessi tempi. Restringendo però i percorsi di apprendimento per lo più alle abilità linguistiche e logico-matematiche, come ancora avviene spesso nelle nostre scuole, si minimizza l'importanza di altre forme di conoscenza e si corre il rischio di tagliare fuori dal contesto apprenditivo tutti quegli studenti che non riescono a imparare e a dimostrare il loro apprendimento attraverso le vie scolastiche tradizionali. I loro punti di forza possono rimanere irrealizzati e sconosciuti sia alla scuola che, a volte, a loro stessi, indebolendo fortemente il loro senso di autoefficacia e autostima. Una proposta educativa attenta, indirizzata a riconoscere i molteplici profili intellettivi degli studenti e a considerare tutti abili in modo diverso, è per Gardner l'unica destinata ad avere successo e a promuovere un'effettiva comprensione. Le intelligenze sono potenzialità in evoluzione, educabili e sviluppabili; ciò consente di maturare una grande fiducia nel progresso degli esseri umani.

Tradotto in termini educativi, significa ritenere che tutti gli studenti possono apprendere e avere successo in modi diversi e hanno punti di forza che la scuola ha il dovere di scoprire e utilizzare. Muoversi dalla teoria a pratiche concrete in classe è sempre un atto di interpretazione, riflessione ed esercizio creativo da parte di insegnanti e educatori; non esiste, quindi, un solo e unico modo corretto di implementazione. Numerosi sono stati negli anni i tentativi e i successi in campo educativo,² così come le proposte fuorvianti o completamente estranee ai principi chiave.³ Da un'approfondita analisi delle sperimentazioni di successo è possibile tracciare un percorso comune, sintetizzabile nei seguenti passaggi:

- scoprire i punti di forza e di debolezza di ciascun studente (profili intellettivi dinamici) attraverso un'attenta osservazione;
- utilizzare le diverse intelligenze (punti di forza) come strumento per promuovere l'alfabetizzazione di base;

² Per approfondire, vedere il Project Spectrum: <https://pz.harvard.edu/projects/project-spectrum>

³ Ad esempio, tentativi di insegnare ogni concetto attraverso tutte le intelligenze, valutazioni dirette delle intelligenze attraverso questionari, test, carta e matita e suddivisione e raggruppamenti degli studenti in base alle intelligenze.

- progettare molteplici e diversificate opportunità di apprendimento per introdurre gli studenti all'esplorazione e alla comprensione di concetti e/o argomenti attraverso vari canali apprenditivi;
- coinvolgere gli studenti in attività autentiche in cui poter utilizzare le competenze acquisite e i loro punti di forza per la risoluzione di problemi e la realizzazione di prodotti.

Queste quattro fasi si possono considerare come momenti sequenziali di un unico approccio o come approcci autonomi, entità indipendenti utilizzabili singolarmente sulla base delle esigenze del diverso contesto educativo-didattico per garantire una differenziazione didattica efficace.

La Didattica Universale

Con il termine *universale* si intende una didattica capace di pianificare e dirigere la propria azione educativa nel rispetto e nella valorizzazione di tutte le variabili personali che compongono la classe. È la didattica di base, generale e disciplinare, che si rivolge al 100% degli alunni e delle alunne e si costruisce a partire dalle differenze presenti in classe. Una didattica di questo genere mette alla base della sua azione un ruolo di primo piano della comunità classe, del lavoro collaborativo laboratoriale attivo e costruttivo tra compagni e compagne nel corso di tutte le attività didattiche.⁴ È una didattica che propone un nuovo modo di fare scuola, pensato per sviluppare le competenze chiave fondamentali in maniera coerente e inclusiva; non include le differenze semplificando percorsi o escludendo concetti troppo complessi per qualcuno, ma adottando la metodologia laboratoriale come prassi consueta aggiunge maggiori possibilità apprenditive, in modo che ciascuno possa riconoscere e utilizzare quella a sé più congeniale. È una didattica che considera l'inclusione non come un'azione reattiva e di supporto a una difficoltà, ma una scelta consapevole e pianificata fin dall'inizio del processo educativo. Una didattica plurale, un approccio didattico molteplice capace di stimolare e far convivere modi diversi di lavorare, di insegnare e di imparare, organizzando il lavoro con tecniche e strategie specifiche e con i relativi diversi tipi di materiali. Nella pratica d'aula, utilizzare una didattica universale significa progettare molteplici percorsi didattici attraverso proposte diverse; questo ci consente non solo di incrociare «occhi e sguardi differenti», ma di accogliere e valorizzare l'infinita varietà delle differenze umane.⁵

Vygotskij: zona di sviluppo prossimale e scaffolding

Lev Vygotskij, psicologo russo attivo nel primo Novecento e fautore del sociocostruttivismo, ha sottolineato come la conoscenza non sia qualcosa di individuale, ma si costruisca attraverso le interazioni sociali. L'apprendimento avviene in un contesto sociale e culturale e si sviluppa attraverso il dialogo, la collaborazione e il confronto con gli altri. Un concetto chiave della sua teoria, e parte integrante di tutte le nostre proposte metodologico-didattiche, è la

⁴ Maggiori approfondimenti in Gentili (2023).

⁵ Dario Ianes, intervento al Primaria Day «Maestre e maestri per la scuola che cresce e fa crescere», Padova, 6 aprile, 2022.

zona di sviluppo prossimale (ZPD), che rappresenta l'area di sviluppo potenziale di un individuo. Essa è definita come la distanza tra il livello di sviluppo attuale, che un allievo può raggiungere in modo indipendente, e il livello di sviluppo potenziale, che può raggiungere grazie all'interazione con un adulto o con compagni più competenti all'interno di lavori di gruppo laboratoriali e non. Se pensiamo a una delle nostre classi in cui si sta lavorando, ad esempio, individualmente sulla risoluzione di problemi (ma vale per qualsiasi abilità o concetto da apprendere), ci saranno alcuni bambini che si fermeranno a risolvere problemi semplici da soli (livello attuale) e che potrebbero avere bisogno di un piccolo aiuto per affrontare problemi più complessi (livello potenziale). Se un insegnante o un compagno più esperto forniscono supporto, spiegazioni e strategie, questi studenti possono riuscire a risolvere problemi che prima sembravano troppo difficili.

Questa interazione nella zona di sviluppo prossimale è cruciale per il progresso educativo; in classe, ciò è possibile organizzando il lavoro in gruppi cooperativi in cui le diverse zone di sviluppo di ciascun bambino si possono incontrare, contaminare e potenziare. Collegato al precedente ed essenziale per garantire lo sviluppo apprenditivo è il concetto di *scaffolding*, attivato dai compagni più competenti o dall'insegnante. Questo termine, che in italiano possiamo tradurre con «impalcatura», si riferisce a tutte quelle strategie didattiche messe in campo e utilizzate per aiutare gli studenti che in quel momento ne hanno bisogno ad acquisire nuove conoscenze e costruire competenze, partendo da ciò che già conoscono. Lo scaffolding fornisce un supporto solo fino a quando gli studenti non sono in grado di affrontare il compito autonomamente: una volta che il concetto è assimilato e compreso, il supporto viene gradualmente rimosso. Nella conduzione didattica di una classe eterogenea,

tutto ciò è alla base del processo di apprendimento, perché la proposta formativa non può essere avulsa dalle capacità e dalla volontà dell'allievo di impegnarsi per apprendere. L'attività proposta in classe deve inserirsi in una zona prossimale di sviluppo in cui gli alunni possano attivarsi e affrontare l'apprendimento con la consapevolezza che hanno a disposizione le risorse per riuscire a raggiungere la meta. In pratica ciascun allievo deve essere pronto ad affrontare con successo l'impegno proposto, perché esso presuppone conoscenze, abilità attivate in competenze già a sua disposizione e, dunque, da sollecitare, integrare, completare (D'Alonzo, 2016, p. 64).

I processi di differenziazione di Carol Ann Tomlinson

La differenziazione è un approccio pedagogico proposto da Carol Ann Tomlinson per soddisfare le esigenze di tutti gli studenti in una classe tenendo conto dei loro diversi interessi, abilità e stili di apprendimento. È una pratica didattica che mira a modulare l'insegnamento in base alle caratteristiche dei singoli studenti; non si tratta semplicemente di rendere più facile il materiale per alcuni e più difficile per altri, ma di offrire varie vie per apprendere e dimostrare la comprensione del contenuto. Come la stessa autrice tende a sottolineare, un insegnante che lavora in modo efficace è consapevole che la differenziazione non è un insieme di strategie, strumenti o metodi da applicare

tout court, ma è un modo di pensare al proprio lavoro, una sorta di «habitus mentale» che permea e orienta tutto ciò che si propone.⁶

Se impariamo solo metodi da applicare, saremo sempre vincolati a quei metodi, ma se impariamo i principi pedagogici sottesi alla differenziazione possiamo usare i nostri metodi personali [...]. Imparare a differenziare bene l'istruzione richiede di riflettere e di rivedere le proprie pratiche in classe ed è l'esito di un continuo processo di sperimentazione fatto di prova, di riflessione e di modifica o adattamento nella classe stessa [...]. Un'efficace differenziazione è inseparabile da un ambiente di apprendimento positivo, da un curricolo di qualità, da un tipo di valutazione che fornisca informazioni utili al processo decisionale dell'insegnante e dalla gestione flessibile della classe. Se uno di questi elementi è debole, anche gli altri vengono ridotti o sminuiti (Tomlinson e Imbeau, 2012, pp. 41-42).

Tutto ciò invita ogni insegnante a porre la massima attenzione a diversi aspetti.

- Progettazione degli ambienti e dei contesti apprenditivi: l'atmosfera della classe deve essere serena per supportare la differenziazione. Ciò può includere la disposizione fisica della classe, le interazioni tra studenti e insegnante e la creazione di un clima di rispetto reciproco e collaborazione.
- Scelta di un curricolo significativo riferito a quello che gli studenti devono apprendere, differenziando i materiali, i testi o le fonti di informazione sia in base al livello di difficoltà, che agli interessi degli studenti.
- Analisi dei processi, cioè di come gli studenti acquisiscono e comprendono il contenuto, utilizzando attività diverse (come lavori di gruppo, discussioni, progetti individuali) che rispondono ai vari stili di apprendimento.
- Valutazione formativa: monitoraggio in itinere per raccogliere informazioni sulle esigenze e i progressi degli studenti; questo permetterà di adattare continuamente l'insegnamento rispondendo ai nuovi bisogni emersi o alla mancata efficacia delle strategie adottate.
- Prodotti finali: come gli studenti dimostrano ciò che hanno appreso; le valutazioni possono variare (esami, progetti, presentazioni) per permettere agli studenti di mostrare la loro comprensione in modi che meglio riflettono le loro capacità e interessi.

Per concludere, come già affermato inizialmente, la differenziazione ci sembra possa garantire ampi margini di successo per gestire e insegnare in classi eterogenee soprattutto in merito a tre aspetti.

- *Rispetto della diversità*: ogni studente ha un proprio ritmo di apprendimento, abilità e interessi. La differenziazione riconosce e valorizza queste differenze.
- *Massimizzazione del potenziale*: gli studenti sono più motivati e impegnati quando possono approcciare il materiale in modi che sono loro più congeniali e/o rispecchiano i loro punti di forza.
- *Inclusione*: la differenziazione aiuta a creare un ambiente di apprendimento inclusivo dove tutti gli studenti possono sentirsi a proprio agio e supportati.

⁶ Per approfondire, vedi Tomlinson e Imbeau (2012).

Insegnare e apprendere in classi eterogenee

Sebbene i principi pedagogici e le proposte metodologiche di differenziazione sopra descritte risultino chiare e ben definite, il passaggio dalla teoria alla pratica in aula non è né scontato né immediato. «Realizzare una scuola a misura di chi apprende richiede un grosso sforzo progettuale e di gestione del lavoro in classe» (Vertecchi, 1982), sforzo che spesso mette in difficoltà e spaventa l'insegnante, soprattutto se non è supportato da un processo formativo di analisi, discussione e riflessione collegiale.

L'eterogeneità a scuola può rappresentare una risorsa preziosa per arricchire l'esperienza educativa di ogni studente, ma al contempo può costituire un grosso problema di gestione se gli insegnanti non la affrontano con la necessaria consapevolezza e flessibilità progettuale. Occorre che ogni docente decida di accettare la sfida della differenziazione e provi a diventare quell'insegnante riflessivo di cui parlava già Schön nel 1983 (Schön, 1999). A diventare, cioè, un insegnante che riflette in azione mentre opera, osservando ciò che accade (*reflection in action*), e continua a riflettere anche in seguito su ciò che è accaduto (*reflection on action*) per monitorare l'efficacia delle proprie pratiche e modificarle, integrarle o cambiare addirittura completamente direzione, se occorre.

Questa duplice riflessione obbliga noi docenti a dedicare del tempo per esplorare le ragioni delle nostre azioni, come abbiamo agito in risposta ai diversi bisogni degli studenti, cos'è successo e cosa sta succedendo, e così via. Non sempre è facile mettere in discussione le proprie pratiche e modificarle, le resistenze al cambiamento sono sempre presenti e hanno radici profonde, ma se vogliamo riuscire a gestire le nostre classi attraverso la differenziazione, occorre accettare la sfida e mettersi in gioco. La chiave per poterlo fare in modo efficace non è avere un metodo tout court da applicare o trovare una ricetta già pronta, ma provare a far propria una filosofia della differenziazione: una particolare visione dell'insegnamento/apprendimento (delineata dagli apporti pedagogici sopra descritti) e un sistema di convinzioni che, come le fondamenta non visibili di una casa che la sorreggono, sono imprescindibili. Occorre diventare il punto di riferimento per ogni studente, il «differenziale di sviluppo» (Lucangeli, 2025), capace di bilanciare il rigore della disciplina con la flessibilità necessaria per adattarsi a tutte le diversità presenti, scoprendole, accogliendole e utilizzandole. Invece di considerare le diversità come una deviazione dalla norma, le abbraccia e le valorizza come risorse arricchenti per tutti. È ovvio che avere una particolare visione di scuola e dell'apprendimento orienta e determina anche la scelta degli strumenti e dei mezzi per realizzarla che ogni insegnante dovrebbe conoscere e far propri; gli strumenti e le strategie utilizzate non sono mai indifferenti rispetto ai fini che ci poniamo.

In una scuola di questo tipo la didattica non è interpretabile come «io inseguo, tu apprendi, io verifico», ma come una co-costruzione di conoscenze attraverso la guida di chi accompagna all'apprendimento... in intelligenza distribuita sociale condivisa (Lucangeli, 2025, p. 6).

Per questo è essenziale partire dalla consapevolezza che gestire e lavorare con classi eterogenee in modo efficace esclude qualsiasi tipo di improvvisa-

zione e richiede non solo riflessione, ma forte attenzione alle fasi di scelta del curricolo, progettazione e organizzazione di contesti apprenditivi, monitoraggio dei processi messi in atto, sperimentazione laboratoriale e valutazione formativa. Una progettazione di questo tipo si pone come efficace strumento di inclusività, garantendo a ciascuno di poter partecipare attivamente con la propria unicità ai processi apprenditivi che si sperimentano.

Durante una lezione, il *magister*⁷ modula il ritmo del proprio insegnamento per permettere a tutti di sentirsi inclusi, creando un ambiente di apprendimento sicuro e stimolante dove nessun allievo rimane indietro perché accompagnato al proprio passo e dove l'errore diventa risorsa per sviluppare strategie di apprendimento (Lucangeli, 2025, p. 13).

Non possiamo nascondere che questo possa risultare complesso, difficile da attuare e che probabilmente molti insegnanti di fronte a questo compito non si sentiranno adatti, capaci o professionalmente preparati, ma accogliendo l'invito della Tomlinson possiamo provare a

lasciarci ri-formare da ciò che facciamo, per diventare una cosa sola con il nostro lavoro. [...] Coltivando passione per le persone e per ciò che insegniamo, diventiamo ciò che possiamo essere, anche quando accettiamo la sfida idealistica di aiutare ogni studente che incontriamo a diventare ciò che può diventare. [...] Abbiamo imparato ad andare in bicicletta non studiando la bicicletta fino a quando non ci siamo sentiti sicuri, ma montandoci sopra, cadendo e risalendo nuovamente in sella. Impariamo iniziando e insistendo (Tomlinson, 2006, p. 139).

Nel prossimo paragrafo descriveremo alcune strategie metodologico-didattiche e organizzative che diventeranno un aiuto prezioso in questo senso. Se per gli insegnanti l'eterogeneità presente in classe diventa una sfida da gestire e valorizzare, per gli studenti che la costituiscono è una grande risorsa, una sorta di palestra permanente di educazione civica. Le diversità presenti arricchiscono l'ambiente di apprendimento e favoriscono lo scambio di idee, opinioni e punti di vista. Tutti hanno la possibilità di confrontarsi con realtà diverse dalla propria anche in ordine a modalità e tempi apprenditivi diversi, di imparare a rispettare le differenze superando pregiudizi e sviluppare una mentalità aperta e inclusiva, preparandosi per un mondo lavorativo globale sempre più diversificato.

Nuove sfide organizzativo-metodologiche

Nel paragrafo precedente abbiamo già fornito una serie di suggerimenti per riuscire a lavorare in classi con studenti diversi tra di loro per età, livelli di abilità, modalità e tempi apprenditivi e altro ancora, suggerimenti che si strutturano intorno a quattro focus di intervento sui quali soffermare l'attenzione per metterli in pratica nel modo più adeguato possibile a ogni situazione.

⁷ Termine utilizzato dalla prof.ssa Lucangeli per descrivere l'insegnante in questo nuovo ruolo e in tutta la sua professionalità.

Il primo focus riguarda il curricolo, la scelta dei traguardi di competenza da garantire a tutti e la scelta attenta e consapevole di quelli che sono gli «snodi concettuali» (obiettivi) imprescindibili, base per tutti i successivi apprendimenti e oggetto del lavoro che verrà svolto durante l'anno. Non si può pensare di insegnare tutto a tutti utilizzando le strategie della differenziazione, non è concretamente possibile: occorre scegliere con consapevolezza ciò che è essenziale apprendere e in base a questa scelta moltiplicare le proposte apprenditive diversificandole, in modo da agganciare cognitivamente ciascuno studente, offrendogli coerenti opportunità per comprendere i concetti e i contenuti in modo che possa ricordare, applicare, trasferire e utilizzare ciò che via via impara.

La progettazione di contesti e proposte apprenditive molteplici e diversificate è il secondo focus sul quale soffermarsi. Questo richiede di conoscere più strategie e metodologie possibili per poter diventare quel professionista riflessivo indispensabile di cui abbiamo già parlato; metodologie che verranno utilizzate e descritte sinteticamente nella fase operativa delle unità di apprendimento. Si tratta di progettare situazioni apprenditive che si pongano come *sfida ottimale*⁸ per ciascuno, un ambiente in cui ci si senta motivati a dare il meglio di sé, senza temere il fallimento, ma vedendo l'errore come un passaggio essenziale del proprio apprendimento (Lucangeli, 2025).

Il terzo focus riguarda la valutazione formativa e il monitoraggio in itinerare per tenere sotto controllo ciò che sta avvenendo, i processi apprenditivi che si stanno attivando, seguirli, orientarli e, nel caso occorra, reindirizzarli fornendo opportunamente feedback efficaci di miglioramento agli studenti.

L'ultimo focus riguarda la parte di sperimentazione laboratoriale. Gli alunni lavorano insieme secondo varie modalità (individuale, di coppia, di piccolo gruppo, di grande gruppo) e con molta flessibilità per affrontare le nuove sfide apprenditive, entrare dentro le situazioni proposte (che sono sempre di problem solving), provare a trovare soluzioni (risolvendo il problema, realizzando progetti e/o creando a volte anche prodotti) e a condividere successi e insuccessi, argomentando le scelte e le strategie seguite.

L'apprendimento reale — quello che consente agli studenti di tenere a mente, recuperare, applicare e utilizzare ciò che hanno imparato — deve avvenire dentro di loro e non a loro. Quindi dovremmo aiutarli a possedere il contenuto, a vedere in che modo questo ha senso, e a rendersi conto di quanto è utile nel mondo al di fuori della classe. Il prodotto finale richiesto permette loro di dimostrare cosa hanno compreso e che cosa sono in grado di fare dopo un periodo di apprendimento. Le prove di valutazione di questo genere pongono agli studenti problemi da risolvere in modi che richiedano la comprensione delle idee chiave, il transfert di conoscenze e l'applicazione delle abilità (Tomlinson, 2012).

⁸ «Il principio di “sfida ottimale”, introdotto dalla psicologa Susan Harter negli anni Settanta, sostiene che la massima motivazione nell'apprendimento si ottiene quando i compiti proposti presentano un livello di difficoltà equilibrato: sufficientemente impegnativi da stimolare l'interesse e l'ingaggio, ma non così complicati da provocare ansia o frustrazione» (Lucangeli, 2025, p. 16).

Progettare le UDA

Gestire e guidare gruppi eterogenei: quali didattiche in classe?

Dalle esperienze e dalle narrazioni di insegnanti che da molto tempo lavorano con successo in classi eterogenee, emergono preziosi suggerimenti e indicazioni su quelli che sono gli aspetti su cui lavorare fin dall'inizio e che si pongono come situazioni imprescindibili per poter gestire le diversità presenti e poter guidare percorsi didattici differenziati. Nella pratica d'aula si tratta di «preparare il campo», cioè fare in modo che si creino tutte quelle condizioni ottimali che permetteranno poi di lavorare proficuamente differenziando le proposte e garantendo lo sviluppo di ogni potenzialità.

Scoprire le diversità e acquisirne consapevolezza

Prima UDA: «Unici e irripetibili: alla scoperta dei nostri talenti»

In primo luogo, serve creare un ambiente di apprendimento accogliente nel quale ognuno può vedere riconosciuta e valorizzata la propria diversità. Lavorare, quindi, attraverso tutta una serie di esperienze sulla scoperta e sulla valorizzazione delle diverse modalità apprenditive, dei punti di forza e delle molteplici intelligenze di ognuno.

Le attività presenti nella prima UDA sono tutte indirizzate verso questo obiettivo: scoprire le diversità, condividerle e celebrarle all'interno del gruppo, in modo che tutti possano riconoscerle e cominciare a viverle come risorsa per tutta la classe. Non sempre i punti di forza degli studenti, soprattutto quelli che vivono esperienze di insuccesso scolastico, sono evidenti, a volte neanche agli studenti stessi, determinando un senso di inadeguatezza e scarsa fiducia in sé. Sappiamo bene invece, grazie agli studi di Albert Bandura sull'autoefficacia percepita (Bandura, 2018), come le credenze sulle proprie capacità abbiano un grande effetto sull'evoluzione delle capacità stesse. Nel momento in cui uno studente diventa consapevole dei propri punti di forza, delle proprie risorse, delle strategie a sé più congeniali diventa anche autonomo nella gestione e nell'orientamento del proprio lavoro.

La prima UDA, «Unici e irripetibili: alla scoperta dei nostri talenti», focalizzata sulla scoperta e sulla valorizzazione delle diversità presenti in classe, propone attività su due livelli di difficoltà crescente, costituiti da molteplici

esperienze da ripetere anche durante l'anno scolastico. Occorre identificare e celebrare costantemente ciò che gli studenti sanno fare, invece di insistere sulle loro difficoltà. Lavorare a partire dai punti di forza è una strada diretta alla motivazione degli studenti, al loro impegno e successo, e serve controllarli spesso per vedere come cambiano, se crescono, si modificano e si sviluppano (Tomlinson, 2012).

Le attività di questa UDA si presentano su due livelli. Il primo (livello base) è pensato per le prime classi di scuola primaria in continuità con l'ultimo anno della scuola dell'infanzia, mentre il secondo, più complesso (livello avanzato), va utilizzato nelle ultime classi di scuola primaria e può essere esteso alla secondaria di primo grado.

Class building e senso di appartenenza

Seconda UDA: «Io + Tu = Noi, per il successo di tutti»

Un secondo aspetto sul quale è fondamentale lavorare fin dall'inizio, continuando poi anche in seguito, è la creazione del gruppo classe come comunità di apprendimento, all'interno della quale ognuno possa sviluppare un forte senso di appartenenza; una classe dove c'è spazio per tutti e per ciascuno, dove tutti si riconoscono e si impegnano a sostenersi l'un l'altro nell'apprendimento.

Il senso di appartenenza, come ricorda lo psicologo Maslow (Maslow, 1987), è uno dei bisogni fondamentali dell'uomo, tanto da comparire al terzo posto nella sua piramide, dopo i bisogni fisiologici e di sicurezza. Soddisfare questo bisogno significa creare la condizione indispensabile per potersi dedicare ad altro, e quindi anche ad apprendere. Gli studenti desiderano più di qualsiasi altra cosa sentire di avere valore, di far parte della propria classe, di poter dare un contributo; farsi carico di questo bisogno e soddisfarlo significa creare le condizioni giuste per un ambiente di apprendimento positivo e favorire il benessere a scuola.

Se non si crea un'atmosfera socio-affettiva favorevole in una classe, gli allievi non potranno dedicare le loro energie psichiche all'apprendimento del sapere, perché la loro attenzione sarà centrata soprattutto sui conflitti e sui rapporti interpersonali problematici (Francescato e Putton, 2022).

Anche per questo aspetto le attività presenti nella seconda UDA, «Io + Tu= Noi per il successo di tutti», sono state proposte e realizzate con gli alunni in modo continuo e costante, tanto da diventare routine e in alcuni casi dei veri e propri rituali, parti integranti della quotidianità scolastica per tutto l'anno.

È molto importante attivare e lavorare in modo costante sulle routine per creare una classe ordinata, flessibile ma allo stesso tempo prevedibile nella gestione di alcuni momenti di lavoro e di disposizione degli spazi. Ordine e prevedibilità contribuiscono a dare un senso di sicurezza a molti degli studenti (Tomlinson, 2012). La proposta di attività cooperative (informali e più strutturate)¹ fornisce, in molte delle esperienze presenti nell'UDA, una cornice operativa concreta all'interno della quale tutti possono trovare il

¹ Che saranno descritte nel dettaglio nella progettazione dell'UDA.

proprio posto e dare il proprio contributo, grazie all'interdipendenza positiva intenzionalmente progettata e che viene a instaurarsi. Anche in questo caso, si propongono attività su due livelli di difficoltà crescente.

Autonomia e responsabilità individuale

Terza UDA: «Scegli l'isola»

Insegnare in classi eterogenee significa che gli insegnanti devono gestire e supportare contemporaneamente un gruppo di studenti con livelli di apprendimento diversi tra loro, diversi tempi, diverse modalità di lavoro e di apprendimento. Alcuni potrebbero avere completato e già compreso il lavoro, mentre altri potrebbero avere bisogno di ulteriore assistenza e supporto, il che rende difficile gestire la situazione e trovare il tempo e i contesti per far apprendere tutti nel modo migliore. Per questo risulta di estrema necessità lavorare fin da subito su altri due aspetti essenziali per poter applicare la differenziazione: l'autonomia e la responsabilità individuale.

Questo è ciò che viene proposto con la terza UDA, «Scegli l'isola», dove sono indicate delle esperienze nelle quali si chiede a ciascuno di mettersi in gioco in situazioni sfidanti di problem solving, spesso ludiche, che possono essere gestite anche individualmente in autonomia o in coppia, mentre altri finiscono il lavoro o mentre l'insegnante è impegnata in attività di supporto e consolidamento con altri studenti. Per poter far questo, si propone nelle esperienze iniziali dell'UDA un lavoro di organizzazione sugli ambienti (isole) e sulle regole d'uso da rispettare per la positiva gestione delle attività. Le piste di lavoro presenti richiedono sempre a ciascun alunno di immaginare e trovare creativamente soluzioni alle diverse situazioni problematiche poste, ma anche di scegliere, tra diverse opzioni, quella o quelle ritenute più efficaci per quella situazione e per quel preciso momento.

Avere costantemente la possibilità di esercitare con libertà le proprie scelte consente a ciascuno di iniziare a costruire il proprio percorso verso la conquista di una sempre maggiore autonomia, consapevolezza e autodeterminazione. Essere liberi di scegliere percorsi e soluzioni motiva gli alunni a coinvolgersi con più entusiasmo e più impegno, sollecitando e potenziando contemporaneamente anche il loro senso di responsabilità, poiché le scelte fatte vanno poi argomentate. Se si sceglie liberamente, tra diverse opzioni, come affrontare un problema o come sperimentare un argomento, ci si rende disponibili anche al confronto sulle conseguenze di tali scelte, analizzando e riflettendo sull'efficacia delle proprie azioni (Gentili, 2023). Anche in questo caso come, d'altra parte, nella precedente UDA si utilizza come modalità consueta di lavoro quella cooperativa, sia di coppia sia di piccolo gruppo, con sia attività più strutturate che informali e si propongono attività su due livelli di difficoltà.

Metodologia laboratoriale e mobilitazione di risorse

Quarta UDA: «Alla ricerca della “fiaba perduta”»

Quinta UDA: «Un progetto da... fiaba»

Nel momento in cui gli studenti cominciano a diventare più consapevoli delle proprie e delle altrui diversità come risorse e si mostrano sufficientemente

autonomi e responsabili nella gestione dei propri lavori, gli insegnanti possono far leva sul senso di appartenenza alla nuova comunità apprenditiva per mettere in pratica la differenziazione e proporre percorsi didattici molteplici e diversificati attraverso la modalità laboratoriale come proposto nelle ultime due UDA, «Alla ricerca della “fiaba perduta”», per le prime classi di scuola primaria, e «Un progetto da... fiaba», da estendere anche alla secondaria di primo grado. Seguire una modalità laboratoriale non va frainteso con il semplice «fare laboratorio», non è un momento separato e occasionale, ma diventa un’approccio che permea ogni esperienza grazie al quale gli studenti, nessuno escluso, hanno la possibilità di attivare cognitivamente tutte le proprie risorse.

In questo quadro, l’attivazione cognitiva (ovvero il recupero e l’utilizzo da parte dello studente delle proprie risorse in risposta a un compito o a un problema) è ciò che consente di apprendere dall’esperienza producendo astrazioni, generalizzazioni e trasferimenti di concetti da un contesto all’altro, favorendo così lo sviluppo di competenze significative e sempre più solide. Utile strumento in questa direzione risulta essere il modello SPAE (Spirale di Apprendimento Esperienziale) che prende spunto dal Ciclo di Apprendimento Esperienziale proposto dal prof. Trinchero (Trinchero, 2018). Questo modello descrive il processo di apprendimento attraverso l’esperienza e si basa sull’idea che gli studenti imparino attraverso la riflessione sull’esperienza diretta e l’azione.

Esso si articola in diverse fasi: situazione problema; interazione/azione; argomentazione; discussione/feedback; formalizzazione; nuovo problem solving... Il percorso prende avvio dalla proposta rivolta agli studenti (meglio se in coppia) di una nuova situazione da risolvere con il problem solving. In seguito, gli alunni interagiscono, si confrontano e insieme trovano o meno la soluzione in un tempo definito. Ogni coppia argomenta nel grande gruppo le soluzioni trovate, le strategie seguite e le difficoltà incontrate nel caso non siano arrivati alla soluzione, in una sorta di riflessione metacognitiva finale. A questa fase fa seguito la discussione nel grande gruppo e i feedback di miglioramento reciproci forniti dai compagni e dall’insegnante. Conclusa questa fase, l’insegnante insieme agli alunni formalizza le nuove conquiste apprenditive e propone una nuova situazione problematica da risolvere, simile, ma proposta in modo diverso, nella quale ognuno, avendo già sperimentato insieme gli strumenti di soluzione necessari, può provare a cimentarsi autonomamente per un periodo definito di tempo, per completarla poi in coppia proseguendo secondo l’iter già descritto. Non si tratta di un ciclo che si ripete sempre costante, ma di un apprendimento che cresce; dopo ogni lavoro nessuno è più come prima, ma ha acquisito, secondo le proprie modalità differenziate, conoscenze e abilità nuove che utilizzerà nelle prossime sfide.

L’apprendimento diventa, secondo questo modello, una spirale infinita che si alimenta continuamente con il contributo delle interazioni, delle discussioni e dei feedback tra gli studenti, riconoscendone e valorizzandone le diversità. È un processo di azione e retroazione continua, in cui l’esperienza precedente influenza l’esperienza successiva, portando a un apprendimento sempre più profondo e significativo.

Se la scuola si pone l’obiettivo di rendere competenti i suoi allievi, deve fornire loro gli strumenti necessari per diventarlo, deve creare le condizioni e le opportunità affinché ognuno di loro possa osservare, ricercare, fare ipotesi, progettare, sperimentare, discutere, argomentare le proprie scelte, negoziare

con gli altri e costruire nuovi significati per risolvere autonomamente e con responsabilità problemi reali. In questo scenario, dove la flessibilità e la molitudine di strategie e proposte diventano la norma, cambia totalmente anche il ruolo dell'insegnante, che diventa il regista di tutto il processo apprenditivo.

Oltre a imparare a conoscere e a comprendere gli attori come individui, il regista deve aiutare gli attori a passare dall'essere un gruppo di individui a diventare un cast, una compagnia di attori, un team. Essi hanno bisogno di unirsi intorno a uno sforzo condiviso e a un'impresa comunemente intesa, senza perdere le loro peculiarità individuali. In altre parole, il regista deve aiutare a costruire tra gli attori il senso di comunità, in modo che il gruppo lavori coeso a vantaggio sia dello sviluppo individuale che di quello collettivo (Tomlinson e Imbeau, 2012, p. 110).

Progettare proposte e percorsi: le unità di apprendimento

Dopo aver compreso i principi fondanti dei processi di differenziazione sopra esposti, aver accettato la sfida e aver fatto proprio l'*habitus* mentale e il modus operandi dell'insegnante-regista, occorre comprendere come procedere nella progettazione efficace delle esperienze apprenditive, per lavorare inizialmente su quelle che sono le dimensioni imprescindibili per poter gestire e insegnare in una classe eterogenea: *autonomia, responsabilità, consapevolezza e mobilitazione di risorse*.

La modalità proposta in questo lavoro e fortemente consigliata per la sua efficacia è la progettazione a ritroso (Wiggins e Mc Tighe, 1998), che consente di spostare il focus dell'azione progettuale dalla centralità dei contenuti del sapere a quella delle competenze e dell'alunno che apprende. Si amplia l'orizzonte di apprendimento: dagli obiettivi a breve termine a traguardi formativi a lungo termine (per arrivare alle competenze), partendo da domande generatrici di risposte. Le fasi di progettazione sono le seguenti.

1. Identificare i risultati desiderati alla fine del percorso: *micro* se si tratta di un'unità di apprendimento, *macro* se parliamo del curricolo di un intero anno scolastico, grazie alla domanda «quale traguardo di competenza (UDA) o quale competenza (curricolo) vogliamo sviluppare?».
2. Determinare le evidenze di accettabilità: cosa vogliamo che i nostri alunni ci dimostrino di saper fare all'interno di una situazione significativa proposta, compito di realtà in un'UDA o prova di competenza finale dell'anno scolastico? È utile, a questo proposito, costruire una griglia di osservazione e una rubrica con i criteri di valutazione delle competenze ritenuti fondamentali per il monitoraggio in itinere nella valutazione formativa e per valutare il livello di padronanza raggiunto di tale competenza nella valutazione finale sommativa.
3. Definire le tappe e gli obiettivi di apprendimento sui quali lavorare: qual è il percorso da seguire per arrivare a conquistare i traguardi di competenza precedentemente individuati?
4. Pianificare esperienze molteplici che permettono di sviluppare il traguardo di competenza attesa, attraverso la differenziazione di strategie e attività: questo è il cuore dell'UDA. Quali esperienze posso proporre agli studenti, quali strategie per differenziare i percorsi e valorizzare le diversità presenti?

Quando un insegnante sa esprimere chiaramente e con precisione ciò che gli studenti devono conoscere, comprendere ed essere in grado di fare a conclusione di tutto il percorso e/o come esito di ciascuna unità di apprendimento, aumentano notevolmente le possibilità di allineare obiettivi, insegnamento e valutazioni. Similmente, aumenta la probabilità di successo degli studenti, perché le aspettative nei loro confronti sono chiare, l'insegnamento è focalizzato sulle aspettative e le valutazioni sono predisposte per determinare la competenza di ogni studente proprio rispetto a quelle aspettative. Può sembrare elementare e scontato, ma non lo è. Utilizzando lo strumento della progettazione a ritroso per garantire la coerenza e la corrispondenza tra curricolo/istruzione/valutazione si contribuisce direttamente al successo dello studente e a rendere il momento della valutazione più trasparente e onesto (Tomlinson, 2012).

Per le UDA descritte di seguito è stato elaborato e già sperimentato positivamente da diversi docenti un modello di progettazione dinamica che, seguendo la progettazione a ritroso, permette di definire nel dettaglio tutti i passaggi processuali necessari senza lasciare nulla alla casualità. È una progettazione dinamica in quanto si evolve e può modificarsi in itinere in base alle necessità emergenti, invitando l'insegnante a riflettere durante e dopo il suo intervento. È un modello che diventa strumento di lavoro nella fase del monitoraggio in itinere di ogni attività (valutazione formativa), permette di osservare con attenzione cosa sta accadendo nel percorso apprenditivo di ciascuno (griglie di osservazione) e prevede spazi per appuntare eventuali modifiche o aggiustamenti richiesti dalla situazione.

Nella scheda vengono inseriti sia i traguardi di competenza da garantire desunti dalle Indicazioni Nazionali² e quindi dal curricolo della propria scuola (compreso quello di educazione civica), sia quelli digitali da garantire secondo le indicazioni del DigComp 2.2.³ La scheda progettuale viene completata da griglie di osservazione per il monitoraggio in itinere e con rubriche di valutazione per il compito di realtà finale.

Garantire la differenziazione

Tutte le fasi costitutive del modello progettuale proposto prevedono la possibilità di accogliere e soddisfare i diversi bisogni apprenditivi di ognuno dei nostri studenti:

- la significatività ed essenzialità dei traguardi di competenza inseriti e degli obiettivi apprenditivi da seguire permettono a tutti di raggiungerli, seppur a livelli di padronanza diversa, trovando la modalità a sé più congeniale;
- la molteplicità delle esperienze che toccano vari campi apprenditivi e sollecitano molteplici intelligenze garantisce a ciascuno di ritrovare e utilizzare i propri punti di forza;

² L'inserimento dei traguardi di competenza è stato effettuato dopo un lavoro di confronto tra le Indicazioni Nazionali ancora in corso e le nuove Indicazioni Nazionali del 2025.

³ È il quadro europeo di riferimento delle competenze digitali da garantire a tutti i cittadini dell'Unione Europea. Le aree di competenza descritte nel documento sono cinque e ognuna fa riferimento a competenze specifiche.

- le strategie cooperative messe in campo e il lavoro nel piccolo gruppo permettono all'insegnante di gestire al meglio le varie situazioni e dedicarsi agli alunni che di volta in volta hanno bisogno di un contatto più diretto, *face to face*;
- la flessibilità e dinamicità della scheda progettuale danno possibilità di modificare in itinere percorsi già progettati o strategie che non risultino efficaci, e cambiare direzioni di lavoro per rispondere meglio a ciò di cui gli studenti dimostrano di aver bisogno in quel momento;
- la proposta di due compiti di realtà offre la possibilità all'insegnante di coinvolgere nella realizzazione del prodotto digitale tutti: il gruppo di bambini più grandi che hanno mostrato di avere già le basilari competenze informatiche o altre competenze più avanzate rispetto ai compagni, il quale agisce da stimolo per tutti gli altri bambini che possono scegliere di accettare la sfida con il supporto dei compagni più competenti.

SEZIONE 4

LE NOSTRE DIVERSITÀ

ATTIVITÀ 1 ► UNA TAGLIA PER TUTTI¹ (LIVELLO BASE)

Durata	1 ora o più in base alla numerosità del gruppo
Materiali	Indumenti di varie dimensioni
Metodologia	Brainstorming collettivo

L'attività ha l'obiettivo di far sperimentare agli studenti che ognuno è diverso dall'altro e proprio per rispondere a queste diversità si devono utilizzare modalità e strategie anche molto differenti tra loro.

Descrizione dell'attività

- **FASE 1** ◀ Si scelgono due o più studenti molto diversi tra loro per statura e corporatura e si chiede loro di indossare giubbini o grembiuli di taglie palesemente sbagliate (molto più grandi o molto più piccoli).
- **FASE 2** ◀ Si chiede poi a ciascuno di descrivere come si sentono in «quei vestiti», se riescono bene a svolgere le mansioni dell'attività scolastica, come si potrebbero sentire se dovessero indosarli per tutto il giorno e per sempre.
- **FASE 3** ◀ Sarebbe interessante far sperimentare a tutti la stessa situazione, per far capire che sarebbe davvero problematico non poter avere indumenti adeguati alla propria fisicità. Ciò apre un nuovo dibattito collettivo sul perché è stata fatta questa attività: subito gli alunni arrivano alla constatazione che tutti siamo diversi fisicamente, ma non solo, e se siamo tutti diversi ognuno di noi deve avere cose che «gli stanno bene», cose che sono adatte a lui o a lei in tutti i campi, come anche in tempi e modalità di lavoro.

ATTIVITÀ 2 ► MI CHIEDO CHI?² (LIVELLO AVANZATO)

Durata	30 minuti-1 ora in base alla numerosità del gruppo
Materiali	Un sacchetto per ogni studente, cartoncini rettangolari di quattro colori (rosso, blu, verde e giallo)
Metodologia	Lavoro collettivo

¹ L'attività trova ispirazione dal testo di Tomlinson (2012, p. 86).

² L'attività è una rielaborazione tratta dal testo di Tomlinson (2012, p. 208).

Descrizione dell'attività

► **FASE 1** ◀ Preparare per ogni studente un sacchetto con cartoncini rettangolari di diversi colori: ogni studente avrà un cartoncino rosso, uno blu, uno verde e uno giallo.

► **FASE 2** ◀ Gli studenti sono in cerchio con i loro sacchetti e dovranno rispondere ad alcune domande poste dall'insegnante prendendo dal sacchetto e mostrando uno dei cartoncini colorati. Dovranno alzare il colore che corrisponde alla loro preferenza in risposta alla domanda e guardarsi intorno per vedere quanto sono in accordo o disaccordo con i loro compagni di classe. Spieghiamo che le domande non hanno una risposta giusta o sbagliata, ma che le risposte aiuteranno tutti a capire le diversità di preferenze presenti.

Possibili domande:

- Mi chiedo a chi piace... la pizza, scegli il rosso; l'hamburger, scegli il giallo; le verdure, scegli il verde; la frutta scegli il blu.
- Mi chiedo come studi meglio... da solo, scegli il rosso; insieme a un compagno, scegli il giallo; vedendo un video, scegli il verde; camminando, scegli il blu.
- Mi chiedo cosa ti piace fare... leggere, scegli il rosso; scrivere, scegli il giallo; suonare, scegli il verde; risolvere problemi, scegli il blu.

► **FASE 3** ◀ Anche in questo caso, seguirà la fase della riflessione e dell'argomentazione collettiva nel grande gruppo.

ATTIVITÀ 3 ► L'IDENTIKIT

(LIVELLO BASE E AVANZATO)

Durata	2 ore
Materiali	Livello base: matite o pennarelli colorati, scheda 1.8, forbici, fogli A4 Livello avanzato: penne, scheda 1.9
Metodologia	Lavoro individuale, a coppie e collettivo

Descrizione dell'attività

Livello base

► **FASE 1** ◀ Si consegna a ogni bambino una sagoma divisa in quattro tessere (scheda 1.8). Si chiede a ciascuno di scegliere quattro colori preferiti e quattro tecniche di coloritura (tra puntini, linee, cerchi e strisce) e di colorare le quattro parti della sagoma, che diventerà una sorta di rappresentazione di loro stessi.

► **FASE 2** ◀ A questo punto si dividono i bambini in coppie: all'interno del piccolo gruppo ognuno ritaglia il proprio puzzle e consegna le sue tessere al



compagno spiegando le proprie scelte cromatiche. Si chiede ai bambini di prestare molta attenzione a questa sorta di intervista, perché saranno poi loro a spiegare nel grande gruppo, nella fase finale, le scelte effettuate dal compagno o dalla compagna.

► **FASE 3** ◀ Ognuno ricomponе il puzzle dell'altro su un foglio A4 e poi lo condivide argomentandolo nel grande gruppo.

Livello avanzato

► **FASE 1** ◀ Si consegna la scheda 1.9 con la richiesta di rispondere alle domande in essa contenute: si tratta di una sorta di intervista a se stessi, ma in perfetto anonimato, senza scrivere il proprio nome. Si spiega ai ragazzi che lo scopo della autointervista è quella di raccogliere più informazioni possibili su se stessi.

► **FASE 2** ◀ Le schede completate vengono messe tutte insieme e poi distribuite a caso, una ciascuno. Ogni studente leggendo attentamente quanto scritto nella scheda dovrebbe riconoscerne l'autore, ma se non dovesse riuscirci può chiedere aiuto nel grande gruppo.

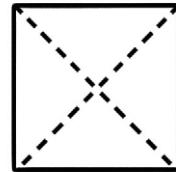
► **FASE 3** ◀ Una volta individuati correttamente tutti gli identikit, l'insegnante invita gli studenti a riflettere su quanto sperimentato, su eventuali discrepanze emerse tra le percezioni proprie e quelle altrui.



ISTRUZIONI PER COSTRUIRE L'ORIGAMI

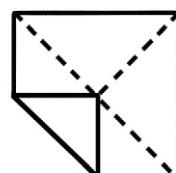
1

Piega il foglio lungo le sue diagonali; il quadrato sarà attraversato da una X che ne individua il punto centrale.



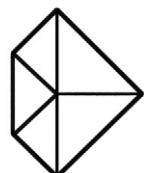
2

Piega, uno alla volta, i singoli angoli del quadrato verso il centro: otterrai nuovamente un quadrato più piccolo, liscio da una parte e diviso in quattro triangoli dall'altra.



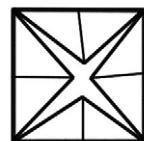
3

Prendi il foglio, giralo dalla parte liscia e ripeti l'operazione, portando gli angoli verso il centro, realizzando così un nuovo quadrato ancora più piccolo.



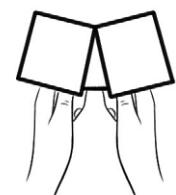
4

Piega il quadrato ottenuto, prima in orizzontale e poi in verticale.



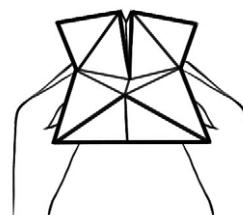
5

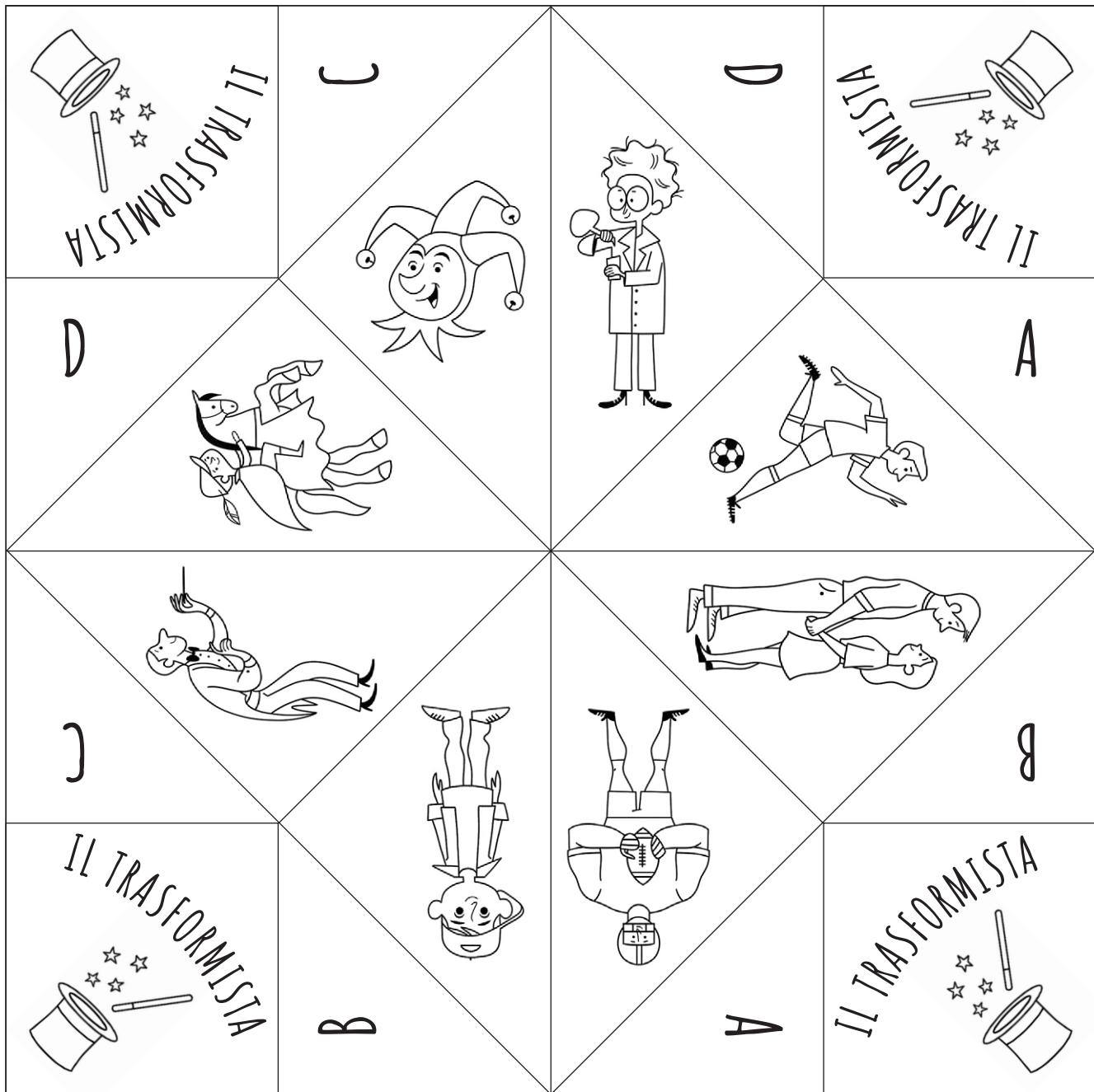
Prendi le diagonali che hai fatto all'inizio e piegale verso l'interno.

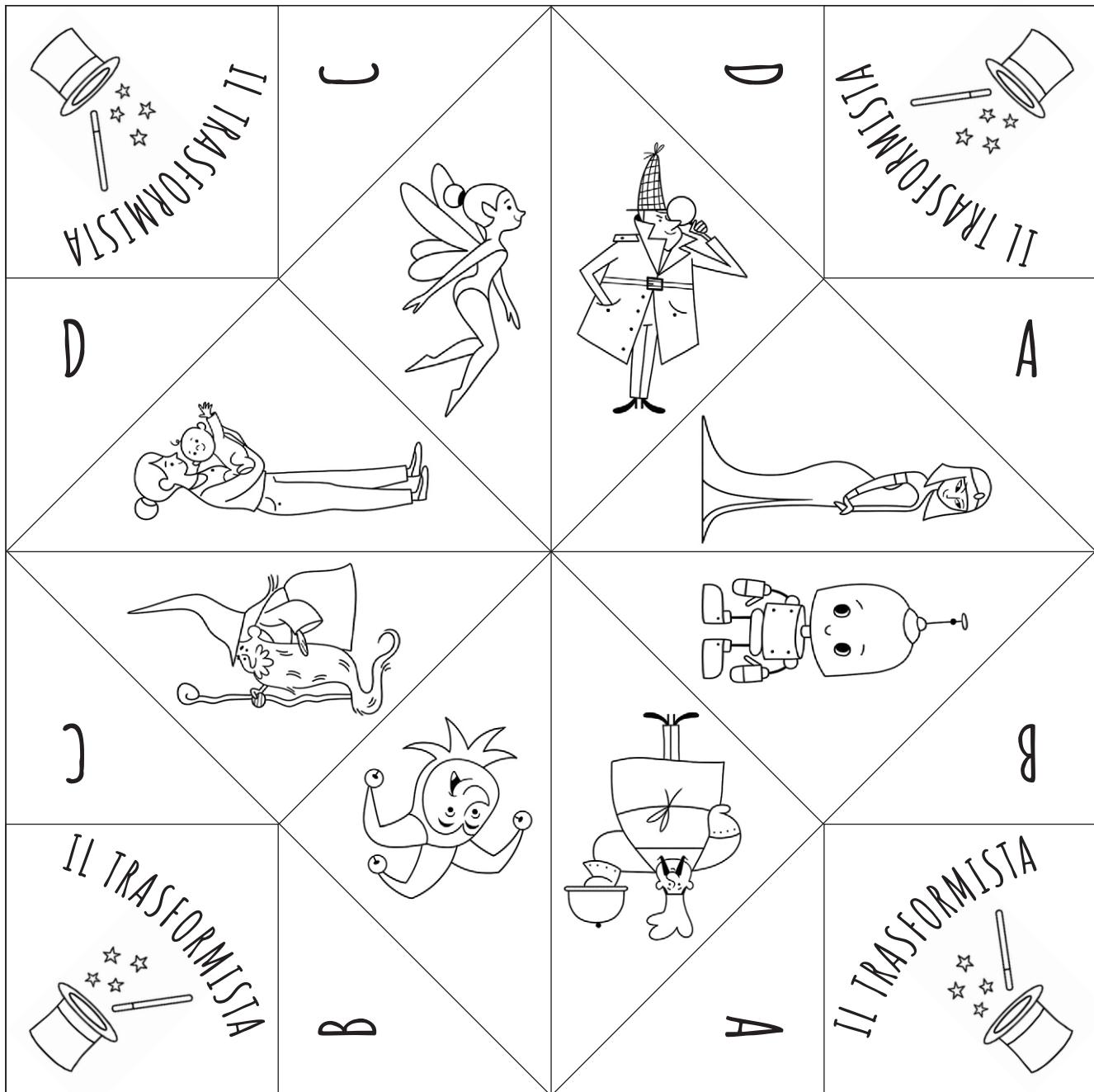


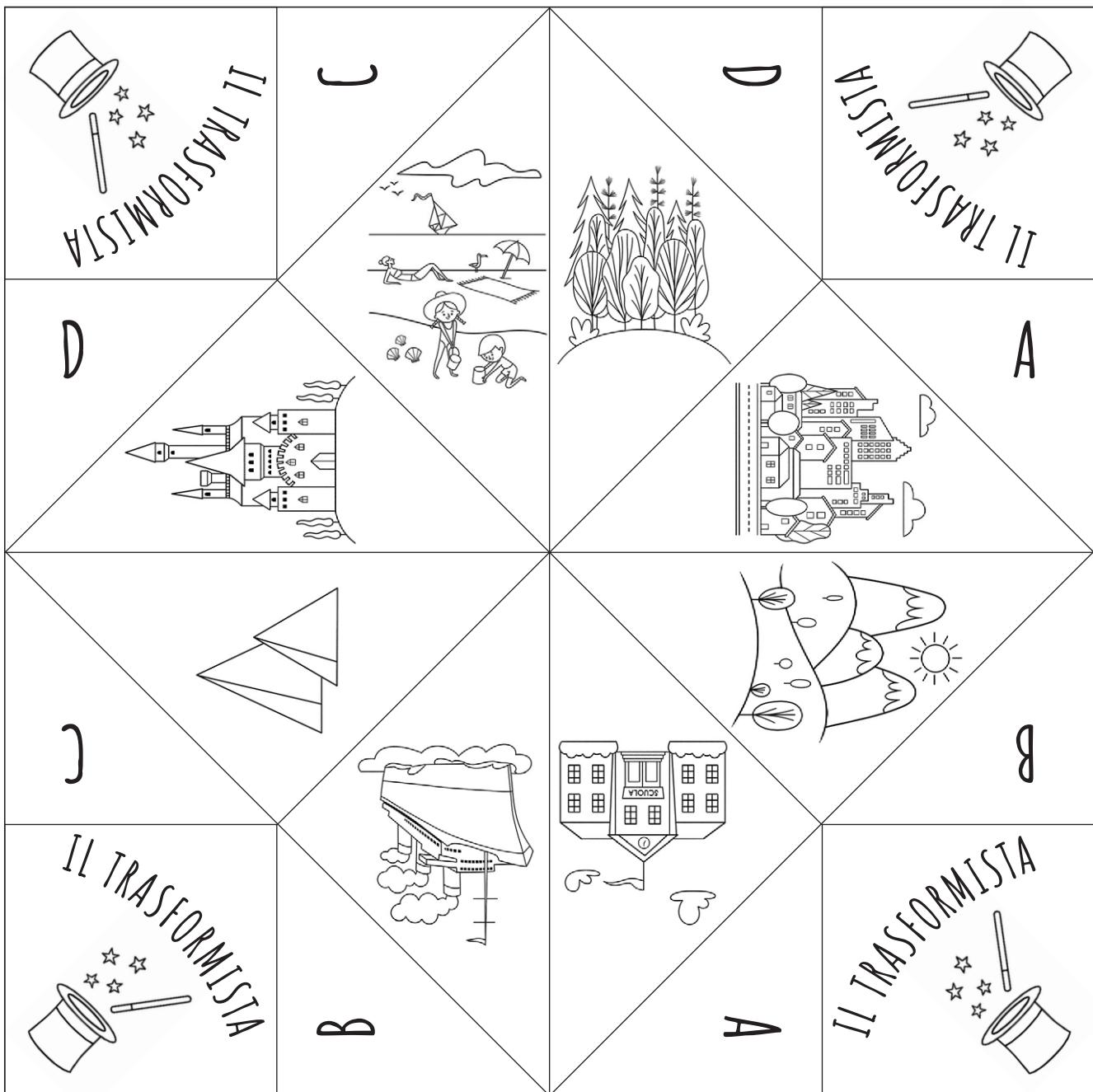
6

Solleva le alette e infila dentro le dita (pollice e indice di entrambe le mani)... e voilà! Il gioco è pronto per trasformare tutte le storie che vuoi!











GRIGLIA OSSERVATIVA PER IL MONITORAGGIO IN ITINERE

Nella griglia si propone una serie di domande per guidare l'osservazione e per valutare i progressi degli alunni e delle alunne durante lo svolgimento delle attività dell'UDA in riferimento agli obiettivi progettati e ai traguardi raggiunti.

NOME ALUNNO/A _____

	Sì	No
Partecipa correttamente agli scambi comunicativi?		
Formula messaggi chiari e adeguati al contesto?		
Comprende le informazioni e il significato dei discorsi affrontati in classe?		
Interagisce in modo propositivo in una conversazione in classe?		
Usa la comunicazione orale per collaborare con gli altri?		
Si riconosce come detentore/detentrice di risorse?		
Riconosce la presenza di diversità e le rispetta?		
Riconosce le risorse degli altri e le valorizza?		
Riconosce la necessità di darsi delle regole di convivenza?		
Rispetta le regole condivise insieme agli altri?		
È responsabile degli incarichi assunti per la gestione della classe?		
Si mostra autonomo/a nei lavori richiesti?		
Rielabora e mobilita le proprie risorse per risolvere il lavoro?		
Accetta le nuove sfide e le affronta serenamente?		
Collabora nei lavori di gruppo dando il proprio contributo?		
Illustra e motiva le proprie proposte di soluzione?		
Condivide e argomenta le proprie scelte?		
Accetta il confronto nel piccolo gruppo?		
Rispetta e porta a termine il proprio ruolo e/o incarico nel proprio gruppo?		
Dà il suo contributo per portare a termine il lavoro comune?		
Usa le risorse digitali in modo efficace per trovare dati e informazioni?		



RUBRICA DI VALUTAZIONE PER IL COMPITO DI REALTÀ

PROGETTIAMO UN GIOCO

2 UDA

CRITERI	LIVELLI			
	AVANZATO	INTERMEDI	BASE	INIZIALE
Partecipazione	Partecipa spontaneamente con contributi pertinenti e frequenti. Rispetta costantemente le regole della turnazione di parola.	Partecipa con contributi pertinenti. Rispetta la turnazione di parola.	Partecipa con adeguati interventi. Rispetta spesso la turnazione di parola.	Interviene solo se sollecitato. Fatica a rispettare la turnazione di parola.
Collaborazione	Collabora attivamente, offre il proprio contributo e all'occorrenza formula richieste di aiuto.	Collabora offrendo il proprio contributo e chiede aiuto quando serve.	Interagisce positivamente con i compagni collaborando con tutti.	Interagisce soltanto con alcuni compagni in particolare. Aspetta l'aiuto degli altri, piuttosto che chiederlo all'occorrenza.
Fattibilità proposte	Le proposte risultano adeguate alle richieste e corrette ed efficaci da un punto di vista logico-matematico.	Le proposte risultano adeguate alle richieste e corrette da un punto di vista logico-matematico.	Le proposte risultano adeguate alle richieste.	Le proposte risultano a volte poco concretizzabili per il contesto richiesto.
Argomentazione	Illustra le proprie proposte con argomentazioni chiare, corrette e convincenti.	Illustra le proprie proposte con argomentazioni chiare e corrette.	Illustra le proprie proposte con argomentazioni chiare.	Illustra le proprie proposte con argomentazioni deboli non sempre chiare e convincenti.



RUBRICA DI VALUTAZIONE PER IL COMPITO DI REALTÀ IL TRASFORMISTA

2 UNA

CRITERI	LIVELLI			
	AVANZATO	INTERMEDI	BASE	INIZIALE
Contenuto storia	La storia è completa in tutte le sue parti, pienamente rispondente alla richiesta e alla struttura narrativa scelta. Le idee inserite sono chiare, il testo è divertente e originale.	La storia è completa, pienamente rispondente alla richiesta e alla struttura narrativa scelta. Le idee inserite sono chiare e pertinenti.	La storia è completa e rispondente alla struttura narrativa scelta. Le idee inserite sono semplici chiare.	La storia è molto semplice nei suoi passaggi narrativi, presenta solo alcuni degli elementi della struttura scelta.
Organizzazione del contenuto	Le informazioni sono presentate in modo corretto, coerente e approfondito. I riferimenti ai dettagli sono accurati e precisi.	Le informazioni sono presentate in modo corretto e coerente. Sono presenti riferimenti precisi ai dettagli.	Tutte le informazioni sono presenti, alcune non sono precisamente identificate e corrette da un punto di vista logico.	Le informazioni sono presenti parzialmente e identificabili con difficoltà.
Correttezza formale	Non compaiono errori di grammatica e/o ortografia.	Compaiono 1 o 2 errori di grammatico e/o di ortografia.	Compaiono 3 o 4 errori di grammatico e/o di ortografia.	Compaiono 5 o più errori di grammatico e/o di ortografia.
Lessico	Lessico ricco, vario e originale: sono stati utilizzati in modo pertinente e sicuro aggettivi, avverbi e sinonimi.	Lessico appropriato ma poco ricercato: vengono utilizzati in modo pertinente aggettivi, avverbi e sinonimi.	Lessico appropriato ma ripetitivo: con aggettivi, avverbi e sinonimi usati in modo non sempre pertinente alla situazione.	Lessico essenziale e spesso ripetitivo, povero di aggettivi avverbi e sinonimi non sempre adeguati al contesto.