



COMPETENZA, SITUAZIONE-PROBLEMA E COMPITO AUTENTICO

di Nicola Contegreco¹

Negli ultimi anni, all'interno del problematico e dinamico universo della scuola, al fine di ridurre il divario tra contesto di aula e realtà esterna e alla luce dei profondi cambiamenti intervenuti nella nostra società a diversi livelli, si è andata sempre più affermando quella che viene denominata didattica per competenze. Il problema era già stato compreso con chiarezza molto tempo fa da Dewey²: a scuola troppo spesso il sapere, il saper fare e il saper pensare sono scopi formativi perseguiti in maniera separata. La nozione di competenza ci spinge invece a superare questa divisione. Questo, almeno, è quanto si presuppone facendo riferimento a quanto richiesto dal Ministero³ e alla visione complessiva che ne dà la psicopedagogia degli ultimi anni. Un tale approccio didattico, infatti, mostra nella pratica ancora evidenti criticità e, tra i docenti – ovvero, coloro dai quali dovrebbe partire la rivoluzione copernicana delle competenze – rimangono ancora per la maggior parte perplessi di fronte al rischio che il *nuovo che avanza* porterebbe dentro l'aula e all'interno dei meccanismi molto ben collaudati della programmazione.

La dimensione della classe, però, persiste purtroppo ancora come luogo della cosiddetta "lezione frontale", paradigma indissolubile di un sapere trasmissivo rimasto incredibilmente uguale a se stesso nel corso dei secoli, mentre soltanto una esigua minoranza di insegnanti e di scuole ha cominciato a sperimentare questa nuova prospettiva di apprendimento.

Daniela Maccario individua due posizioni che nel corso degli anni sono andate affermandosi intorno al costrutto di competenza e alla progettazione didattica ad essa relativa: una di matrice

¹ Nato nel 1973) a San Severo (FG). Laureato con una tesi in Poetica e Retorica dal titolo *Il tema della memoria nell'opera di Gesualdo Bufalino*, insegna lettere nella scuola pubblica e si occupa di formazione docenti e di laboratori di scrittura creativa per ragazzi. Nel 2012 è uscito per i tipi Bastogi (Foggia) *I miti dell'antica Grecia raccontati ai ragazzi di oggi*, mentre del 2013 sono il saggio *Ritualità ciclica del culto e del tempo in Matteo Salvatore* ("La Capitanata", Foggia) sulla poesia e la musica del folk singer pugliese e la silloge *Gong. Poesie 2000-2013* (Sentieri meridiani, Foggia). Sono previsti per i prossimi mesi un articolo dal titolo *I miti greci in una prospettiva pedagogico-emotiva* per "Nuova secondaria" (La Scuola, Brescia), *Visioni del tema amoroso in Gesualdo Bufalino* per "OttoNovecento" e un contributo monografico sul poeta e artista Marcello Pirro per il secondo volume de *La poesia del secondo Novecento* (CFR Edizioni, Piateda, Sondrio). È pianista e organista in diverse formazioni che vanno dal jazz alla musica popolare, dal tango al neo-soul.

² Cfr. John Dewey, *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949 (1916).

³ Cfr. le Indicazioni Nazionali 2003, le Nuove Indicazioni per il curricolo 2007, le Indicazioni Nazionali 2012, la Raccomandazione Europea 2006, etc..

costruttivista piagetiana e sociocostruttivista e l'altra di matrice cognitiva contemporanea, con richiami al neocomportamentismo.⁴ Il primo approccio prevede l'utilizzo di una didattica per progetti, di compiti complessi e situazioni a bassa strutturazione e dà molta rilevanza al concetto di ambiente di apprendimento nel quale l'allievo, attraverso l'interdipendenza col gruppo e col contesto, riesce a risolvere il problema assegnatogli. Nel secondo caso, invece, si fa riferimento ad un «processo di scomposizione dei traguardi formativi in conoscenze ed abilità costitutive (*task analysis*) ed alla pianificazione dei percorsi formativi strutturati secondo la logica semplice-complesso»⁵. Questo tipo di approccio sarebbe, secondo alcuni studiosi, necessario per gli allievi i quali potrebbero usufruire di maggiori possibilità di esercizio e di vantaggi a livello di organizzazione, selezione e costruzione di sequenze ordinate di contenuti.

Oltre le precedenti due viene posta in essere una terza via che, in qualche modo, stemperando le due posizioni, le farebbe incontrare dentro una zona "conciliatoria". Si tratta della ipotesi denominata "insegnamento a spirale"⁶ che, in qualche maniera, fonde i principi delle prime due visioni e quindi, i vantaggi di approcci didattici graduati con quelli di contesti complessi di apprendimento.

A tal proposito viene citata una sperimentazione condotta in alcune scuole del Madagascar dove, sul piano didattico e progettuale, l'anno scolastico è stato suddiviso in cinque periodi da sei settimane mentre ogni periodo è stato a sua volta diviso in una fase dedicata all'apprendimento delle conoscenze e delle abilità implicate nelle competenze da sviluppare (le prime cinque settimane) e in una seconda e conclusiva fase nella quale l'insegnante proponeva alla classe una situazione-problema, cioè una situazione complessa atta ad incoraggiare quanto appreso in precedenza.

In questo modo, quindi, sembra possibile mettere in atto un modello di progettazione che parta dal paradigma *storico* della didattica, ovvero le conoscenze (e la loro conseguente messa in pratica attraverso il saper fare, ovvero le abilità)⁷, e arrivi a concretizzarsi nella presa d'atto di un costruito in grado di favorire cambiamenti nell'ambito dei meccanismi di apprendimento – ovvero lo sviluppo delle competenze -, avvicinandosi in maniera progressiva a quei rapidi mutamenti che il nostro modello di società ha subito e vissuto negli ultimi due decenni. Ecco che i due modelli di cui sopra si incontrano per formarne un terzo, in qualche modo ibrido, in grado di discostarsi moderatamente, e senza drastiche rivoluzioni, da un'impostazione tradizionale spostandosi verso

⁴ Cfr. Daniela MACCARIO, *A scuola di competenze*, Torino, SEI, 2012, pagg. 110-119.

⁵ Ivi, pagg. 110-111. Tra i maggiori studiosi legati alla "via della complessità" possiamo citare almeno Philippe Perrenaud, mentre tra quelli che hanno criticato quest'approccio e che possiamo ritenere legati alla "via della gradualità", vi compare, tra gli altri, David Ausubel.

⁶ A tal proposito è da ricordare quanto affermato da Edgar Morin: «L'organizzazione della conoscenza [...] comporta operazioni di interconnessione (congiunzione, inclusione, implicazione) e di separazione (differenziazione, opposizione, selezione, esclusione). Il processo è circolare: passa dalla separazione al collegamento e dal collegamento alla separazione» (Edgar MORIN, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, 2000, p.18).

⁷ Quando parliamo di sviluppo di competenze attraverso un'attività specifica sottintendiamo che il soggetto possiede già in maniera profonda i concetti relativi al campo di conoscenza dentro il quale si vuole sviluppare la competenza prevista. Il soggetto competente è infatti colui il quale riesce a trasferire quanto appreso in un contesto nuovo (da qui la necessità di compiti "di realtà"), diverso da quello abituale (come può esserlo, ad esempio, l'aula). Jonnahert ci mostra come la competenza sia un oggetto complesso – non scomponibile in modo algoritmico – parlandoci del lavoro del giornalista: "... per redigere un articolo, il giornalista si serve delle proprie risorse cognitive, certo, ma anche di risorse sociali: realizza interviste, comunica il proprio punto di vista ai suoi colleghi nell'ambito nel comitato di redazione, intrattiene scambi via Internet con uno specialista a proposito del soggetto del proprio articolo. Il giornalista utilizza anche risorse materiali: si serve di un calcolatore e delle funzioni di trattamento testi, assembla, mette insieme foto e documenti, utilizza banche dati informatizzate. In più, egli si serve di ogni altra risorsa pertinente per la redazione del proprio articolo" (P. JONNAHERT, *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles, De Boeck, 2002, citato in D. MACCARIO, *Insegnare per competenze*, SEI, 2006, p. 47).

istanze più adeguate ad un modo di operare che abbia come orizzonte le competenze chiave per l'apprendimento permanente richieste dall'Europa.⁸

In questa ottica è necessario proporre esperienze ed attività matetiche capaci di sollecitare e motivare gli studenti affinché il sapere appreso non rimanga inerte ma riesca ad essere utilizzato *in situazione* al fine di risolvere problemi. Anche l'organizzazione e la scelta dei contenuti dovrà il più possibile essere contestualizzata all'esperienza degli studenti o ad ambientazioni reali e complesse e non astratte. Nondimeno risaltano all'attenzione elementi importanti della persona come l'insieme delle disposizioni interne del soggetto di natura cognitiva, affettiva e volitiva che lo caratterizzano molte volte più ancora dell'insieme delle conoscenze e abilità possedute, proprio perché rappresentano la base propulsiva di ogni azione da mettere in atto. Una loro carenza o distorsione ha quindi gravi conseguenze anche sul piano delle competenze da manifestare.

L'ultima fase del percorso, quella più delicata e sostanzialmente più innovativa, come accennato in precedenza, richiederà la costruzione da parte del docente di una situazione-problema, che più avanti si vedrà in cosa consiste nella pratica, senza dimenticare però che tutto il percorso di progettazione didattica deve essere concepito come qualcosa che va costruirsi su traguardi a brevi termine (obiettivi di apprendimento) a loro volta strategici e funzionali al raggiungimento di traguardi a lungo termine (le competenze, appunto) e sulla messa a punto di iniziative metodologiche attive, che abbiano come protagonista l'alunno in quanto costruttore di conoscenza.

Il docente, quindi, si allontana dal suo ruolo più strettamente cattedratico e di colui che travasa contenuti nella mente degli studenti per diventare organizzatore di quanto andrà a costituire, non solo il setting del percorso in generale, ma soprattutto la situazione in cui lo studente è messo in condizione di apprendere. Per questo motivo, dovrà egli stesso essere competente in questo senso. Ce lo ricorda Philippe Perrenoud che alle competenze dell'insegnante nella scuola di oggi ha dedicato un intero volume:

Non è forse questa competenza al centro del mestiere stesso dell'insegnante? [...] L'idea stessa di situazione d'apprendimento non presenta alcun interesse per quelli che pensano che si va a scuola per imparare e che tutte le situazioni si presume che servano a questo scopo. [...] Questa insistenza può addirittura sembrare pedante, come se si insistesse nel dire che un medico concepisce ed anima situazioni terapeutiche, piuttosto che riconoscere semplicemente che cura i suoi pazienti, come il maestro istruisce i suoi alunni. Ad eccezione di quelli che hanno familiarità con le pedagogie attive ed i lavori nella didattica delle discipline, gli insegnanti di oggi non si riconoscono spontaneamente come ideatori-animatori di situazioni d'apprendimento.⁹

La situazione didattica generatrice di senso (e quindi di interesse) è rappresentata dunque dalla cosiddetta situazione-problema e ha come riferimento un modello didattico di tipo costruttivista in netta contrapposizione ai classici problemi che sono utilizzati con il modello didattico di tipo trasmissivo. Si tratta, infatti, di uno strumento di apprendimento che ha lo scopo

⁸ Dalla Raccomandazione emanata il 18 dicembre 2006 dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione. Il documento individua le seguenti otto competenze: comunicare nella madrelingua; comunicazione in lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico; competenza digitale; imparare a imparare; competenze sociali e civiche; senso di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale.

⁹ Philippe PERRENOUD, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002. Oltre ad "organizzare situazioni di apprendimento" lo studioso belga ci dice che il docente deve anche essere capace di: "gestire la progressione degli apprendimenti", "ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione", "coinvolgere gli alunni nel loro apprendimento e nel loro lavoro", "lavorare in gruppo", "partecipare alla gestione della scuola", "informare e coinvolgere i genitori", "servirsi delle nuove tecnologie", "affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione", "gestire la propria formazione continua".

principale di coinvolgere attivamente l'allievo al fine di costruire un sapere di ordine concettuale e significativo.

Ma cominciamo col sottolineare quali sono le differenze tra esercizi di tipo tradizionale e problemi: i primi sono situati in un contesto ben noto, richiedono un metodo già acquisito in precedenza (applicazione, riproduzione ed esecuzione meccanica), sono preposti a consolidare un sapere e richiedono allenamento; i secondi, invece, sono situati in una situazione inedita, il metodo di risoluzione è spesso sconosciuto (sono richiesti creatività e percorsi da inventare, oltre che capacità di cooperazione in alcuni casi), sono preposti all'acquisizione di un sapere e richiedono apertura e capacità di autonomia. C'è inoltre, ad un secondo livello, differenza tra problemi *chiusi*, e quindi stereotipati e soggetti ad un'unica soluzione, problemi *aperti*, risolvibili in diversi modi e capaci di suscitare discussioni e approfondimenti e *situazioni-problema*¹⁰. Quest'ultima è organizzata attorno al superamento di un ostacolo da parte della classe, nodo da risolvere precedentemente ben identificato. Ecco allora che lo studio si organizza attorno ad un problema a carattere concreto, vicino possibilmente all'esperienza, che permetta effettivamente all'alunno di formulare ipotesi e congetture poiché lo pone al timone della questione da portare a termine. Non si tratta perciò, come nella verifica di obiettivi di apprendimento (e che comunque il docente può attuare nelle prime fasi del percorso), di uno studio già funzionante in sé, né di un esempio illustrativo costruito per essere solo eseguito in maniera procedurale.

Da parte degli alunni non si dispone fin dall'inizio della procedura per la risoluzione, appunto perché vi è un ostacolo che essi devono superare per arrivarci. È proprio il bisogno di risolvere che spinge l'alunno ad elaborare o ad appropriarsi, anche insieme ai compagni, degli strumenti intellettivi che saranno necessari per la costruzione della soluzione. La situazione deve offrire, così come già teorizzato da Vygotskij con la zona di sviluppo prossimale, una sufficiente motivazione che conduca l'alunno ad investire e trasferire le sue conoscenze e abilità precedenti e disponibili - così come pure le proprie attitudini e capacità -, in modo che questo stimolo porti alla loro rimessa in causa e all'elaborazione di nuove idee. Nell'espletamento di questo percorso il docente potrà verificare se vi è stata comprensione di quanto studiato nel corso unità didattica (o di apprendimento). Lo fa notare anche Howard Gardner: «[per comprensione] intendo semplicemente la sufficiente capacità di afferrare concetti, principi o abilità cosicché una persona li possa richiamare per collegarli a nuovi problemi e a nuove situazioni, decidendo in quali modi le sue attuali competenze possano bastare e in quali, invece, le siano richieste nuove abilità o conoscenze».¹¹

Ma in che modo si andrà ad agire nel concreto? Quando l'insegnante va a pianificare un'ipotesi di situazione-problema, deve assicurarsi di concepirla possibilmente attraverso le seguenti caratteristiche: mettere in evidenza la sfida che la situazione presenta; richiamare l'attenzione sul "perché" essa debba essere risolta; offrire la possibilità all'allievo di potersi mettere nei panni di chi si pone il problema e quindi ha necessità di risolverlo; presentare l'esperienza in forma relativamente aperta, lasciando diverse possibilità di discutere la soluzione; inserire anche documenti autentici per aumentare il livello di simulazione; fare riferimento a conoscenze e schemi da mobilitare non conosciuti in partenza, ma che devono essere ritrovati dall'allievo; declinare la situazione in differenti step, con frasi chiare, possibilmente brevi.¹² In una pedagogia di questo tipo, il ruolo dell'allievo è quello di stare al centro del processo di apprendimento, di partecipare e tendere ad una operazione anche collettiva per realizzare un progetto-prodotto conclusivo costruendo, nella stessa occasione, nuove competenze. Egli agisce attraverso prove ed errori in

¹⁰ Cfr. *Situazioni-problema in storia. Riflessioni e proposte didattiche*, a cura del GROUPE VALDÔTAIN D'EDUCATION NOUVELLE, Armando, Roma, 2007, pagg. 20-22.

¹¹ Cit. in Jay MCTIGHE e Grant WIGGINS, *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma, 2004, pag. 35.

¹² Cfr. Daniela MACCARIO, 2006, pp. 141-142 e Mario CASTOLDI, 2011, Carocci, Roma, pp. 188-189.

prospettiva laboratoriale, è invitato a manifestare dubbi, a sostenere ragionamenti, a servirsi della sua capacità di mettere in campo intelligenze diverse per raggiungere lo scopo, a stimolare i potenziali conflitti socio-cognitivi.

Il docente, dal suo canto, fornisce scaffolding, cioè strutture concettuali e procedurali su cui sviluppare l'argomentazione, mentre in un secondo momento e in maniera progressiva, riduce il proprio intervento attivo a favore di un incremento dell'autonomia del singolo (e del gruppo) nel gestire il confronto collettivo (fading). Attraverso griglie ad hoc osserva quanto succede nella realtà del contesto, nello svolgersi delle azioni, analizza problemi, dati e fattibilità di quanto somministrato. Cerca di essere puntualmente chiaro sui contenuti che vengono affrontati e sulle metodologie di lavoro, suggerisce possibili percorsi cognitivi da attivare, coinvolge lo studente nella valutazione. Deve, inoltre, tenere sempre ben presente che la competenza che si è deciso di sviluppare all'inizio della progettazione deve essere strettamente correlata con la situazione-problema, e viceversa, dato che la competenza va esercitata all'interno di una situazione-problema e che quest'ultima per essere risolta richiede l'esercizio della competenza. Si tratta, quindi, di «affrontare una situazione-problema per sviluppare una certa competenza, promuovere una competenza affrontando una determinata situazione-problema»¹³: ciò che diventa importante è l'interrelazione che deve essere stabilita tra di esse affinché, appunto, il contesto problematico nel quale affrontare il compito da risolvere sia il più possibile adeguato alla competenza necessaria da manifestare affinché il processo avvenga.

Se la situazione-problema si struttura e si pianifica come strumento della progettazione, il compito autentico si organizza come mezzo per la valutazione della competenza stessa. Esso rappresenta la declinazione in termini operativi di quello che viene proposto e descritto nella situazione e, attraverso quanto viene messo in atto durante la prestazione che viene richiesta per risolverlo, permette allo studente di rappresentare nei suoi aspetti la competenza posseduta e all'insegnante di osservarne il livello di sviluppo.

Mentre nelle fasi di costruzione degli apprendimenti attraverso concetti, conoscenze e abilità, si possono continuare ad utilizzare strumenti di verifica tradizionali come prove strutturate, semistrutturate e non strutturate, per la valutazione della competenza la prova sarà, inevitabilmente, *mal-strutturata*, ovvero rientrerà in quella categoria di compiti che «non hanno ricette o formule ovvie per essere risolti [...] e necessitano di essere ulteriormente definiti o chiariti prima di trovare e offrire una soluzione. [...] Nella vita reale la maggior parte dei problemi son mal-strutturati, mentre non lo sono la maggior parte delle prove che somministriamo agli studenti, perché richiedono una singola risposta e non ambigua»¹⁴

I compiti autentici sono così denominati proprio perché è importante sottolineare la loro attinenza ad «una situazione di vita corrente o anche a situazioni scolastiche che richiedano di impiegare quanto appreso per “agire”. Raramente, infatti, nell'esperienza quando è necessario fare ricorso a ciò che si è imparato, le richieste sono immediatamente chiare e tali da permettere un utilizzo diretto delle conoscenze e delle abilità che si possiedono; è necessario, piuttosto, una riflessione per capire se e come attingere al proprio patrimonio di acquisizioni e, talvolta, per uno studente, la distanza tra scuola e vita può sembrare marcata, al punto da tale da faticare a “vedere il senso” di certi apprendimenti scolastici “oltre l'aula”.»¹⁵ Proprio perché possono essere definiti come situazioni di apprendimento che hanno una connessione diretta con il mondo reale, tali compiti hanno una forte somiglianza con i compiti richiesti da un ambiente esterno alla scuola (come per esempio a casa, in un'organizzazione territoriale, nei laboratori artigianali, in alcuni posti di lavoro) e richiedono agli studenti la capacità di pensare le conoscenze in modo

¹³ Mario CASTOLDI, *Progettare per competenze*, Carocci, Roma, 2011, p. 186.

¹⁴ Jay MCTIGHE e Grant WIGGINS, cit., pag. 303.

¹⁵ Daniela MACCARIO, *A scuola di competenze*, Torino, SEI, 2012, pag. 175.

integrato (“le une con le altre”) e di ragionare su cosa, come e perché lo stanno facendo. In questo modo entra in gioco più o meno la persona nel suo insieme, considerata dentro la prospettiva delle sue diverse sfumature e dei suoi molteplici aspetti. Si entra in una rappresentazione di significato complesso e che richiede tipologie di impegno a diversi livelli, una prova non familiare, ravvisabile nell’insieme delle pratiche umane e caratterizzata dalla sua *intenzionalità*, dal *fine* che si vuole raggiungere, dal *perché* e dal *senso* del proprio comportamento. Diversi esempi di questi compiti sono forniti dettagliatamente e operativamente da McTighe e Wiggins¹⁶ e vanno: dall’organizzazione di un’uscita didattica alla progettazione di un giardino, dall’ “ordinazione” di un amico per corrispondenza alla richiesta di lavorare presso un eroe della mitologia, dall’organizzazione di intervista a testimoni dell’ultima guerra mondiale alla presentazione di un’offerta di appalto per trasportare oggetti di un palazzo di uffici in una nuova sede, e così via, considerando le diverse discipline e, a volte, più discipline insieme. È inutile sottolineare che nell’ottica dell’insegnante competente diventerà stimolante approntare e articolare compiti di questa natura, anche perché la quasi totalità dei libri di testo in circolazione non ne fa alcuna menzione.

Sotto molteplici aspetti queste prove possono essere considerate come compiti di prestazione. La parola prestazione ha il suo equivalente nell’inglese “performance”, ossia ciò che viene reso evidente nello svolgimento di un’attività a livello esecutivo e, quindi, dell’osservabilità, allo stesso modo di ciò che succede nelle arti performative dove è possibile osservare le capacità dell’artista, sia esso musicista, attore o pittore proprio a partire da quello che egli fa e da come lo fa. Nel mondo della scuola dovrebbe quindi corrispondere alla “performance”, e quindi alla prestazione, quanto lo studente è capace di dimostrare all’interno di una prova di verifica, di un compito complesso, appunto. L’osservazione di tale prestazione da parte dell’insegnante (e per mezzo di rubriche valutative) farebbe risalire al possesso della competenza che si vuole sviluppare per mezzo di quel determinato compito, costruito ed organizzato in maniera specifica. Ma, come scrive Pellerey «occorre distinguere bene tra prestazione e competenza. Se la prima è certamente una manifestazione di competenza, non è possibile tuttavia identificare una competenza con una prestazione particolare»¹⁷.

Essi rimangono tuttavia uno strumento indispensabile per poter avviare ed adottare una tipologia di progettazione che miri al traguardo di sviluppo delle competenze, in un’ottica che guarda ben oltre il modello didattico tradizionale – le conoscenze e le abilità – e va ad innescarsi saldamente in una rappresentazione di carattere sociologico e culturale. Lo studente è il fulcro attorno al quale organizzare la progettazione. Diventa così necessario proporre attività e compiti in forma di situazione-problema; combinare apprendimenti diversi per affrontare un compito aperto, di elevata complessità e che non preveda un’unica risposta esatta; l’utilizzo dell’ambiente laboratoriale (in cui intervengono il *modus operandi* della sperimentazione, quello della cooperazione e quello della ricerca); dedicare un ampio momento all’autovalutazione (utilizzando strategie di *debriefing* con domande sul fine, i tempi, le dinamiche e le tecniche, gli obiettivi raggiunti, etc.). Quest’ultimo importante punto costituisce l’occasione per un ritorno riflessivo, a carattere metacognitivo su tutto il percorso di apprendimento; ciò aiuta gli alunni a prendere coscienza delle strategie messe in campo in modo euristico e a stabilizzarle in procedure disponibili per nuovi apprendimenti.

BIBLIOGRAFIA

¹⁶ Jay MCTIGHE e Grant WIGGINS, cit., pagg. 160-166.

¹⁷ Michele PELLEREY, *Competenze. Conoscenze Abilità Atteggiamenti*, Tecnodid Editrice, Napoli, 2010, pag. 213.

CASTOLDI M., *Progettare per competenze*, Carocci, Roma, 2011
DEWEY J., *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia,
GROUPE VALDÔTAIN D'EDUCATION NOUVELLE (a cura di) *Situazioni-problema in storia. Riflessioni e proposte didattiche*, a cura del, Armando, Roma, 2007
MACCARIO D., *Insegnare per competenze*, SEI, 2006
MACCARIO D., *A scuola di competenze*, Torino, SEI, 2012
MCTIGHE J. e WIGGINS G., *Fare progettazione. La "pratica" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma, 2004
MORIN E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, 2000,
PELLEREY M., *Competenze. Conoscenze Abilità Atteggiamenti*, Tecnodid Editrice, Napoli, 2010
PERRENOUD P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002

Rivista Telematica Nuova Didattica, IV/2014, ISSN 2283-723X