

# *Rete Tanti Sguardi*

***Il valore della competenza:  
DIDATTICA & VALUTAZIONE  
per l'inclusione degli allievi non-italofoni***

*Mareno di Piave, 22/02/2011*

*Vittorio Veneto - Conegliano, 14/03/2011*

**FIORINO TESSARO**

**Università Ca' Foscari Venezia**

**tessaro@unive.it (2011)**



***una didattica inclusiva ... per tutti gli allievi***

*si fonda sul concetto di **competenza***

**Glossario comune** emanato con  
“Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli - EQF”  
Raccomandazione del Parlamento europeo e del  
Consiglio del 7 settembre 2006.

# *Per un linguaggio condiviso*

*Dal Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli [1]:*

**“Competenze” indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di **responsabilità e autonomia.****

*[1] Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 7 settembre 2006.*

# **Perché le competenze ?**

## **Per il cittadino del 21° secolo**

*... che apprende con nuovi **processi cognitivi***

*(differenti ... per età, per culture, per accessi TIC)*

*... in nuove **situazioni** (dinamiche – complesse – reticolari)*

*... con forte coinvolgimento **esistenziale***

*(senso – motivazione – responsabilità)*

*(cfr Ocse PISA – TIMMS – PEARLS)*

# **Perché le competenze ?**

## **Le competenze**

*(saper usare la conoscenza in situazione per uno scopo)*

*NON eliminano,*

*NON sostituiscono,*

*NON si aggiungono soltanto*

**MA si integrano con**

**le conoscenze, i processi cognitivi ed epistemologici**

*(saperi essenziali, sapere cosa)*

**le abilità e le procedure**

*(saper applicare, saper fare)*

**il pensiero finalizzato**

*autonomo, critico, rielaborativo, responsabile*

# ***1° nodo: l'aggancio***

***partire dalle  
competenze comunicative  
per promuovere le  
competenze linguistiche***

## **2° nodo: il potenziale**

***riconoscere e valorizzare il  
potenziale di sviluppo  
di ogni allievo***

***utilizzando tecniche e strumenti  
verbali e non-verbali***

## **3° nodo: il framework**

***Per tutti i linguaggi verbali  
condividere il senso del  
Framework***

***CEFR***

***(Common European Framework of Reference  
for Languages)***

***Quadro comune europeo di riferimento per  
la conoscenza delle lingue***

# ***Tre fasce di competenza linguistica: A - Base***

## **A1 - Livello base**

Comprende e usa espressioni di uso quotidiano e frasi basilari tese a soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e gli altri ed è in grado di fare domande e rispondere su particolari personali come dove abita, le persone che conosce e le cose che possiede. Interagisce in modo semplice, purché l'altra persona parli lentamente e chiaramente e sia disposta a collaborare.

## **A2 - Livello elementare**

Comprende frasi ed espressioni usate frequentemente relative ad ambiti di immediata rilevanza (es. informazioni personali e familiari di base, fare la spesa, la geografia locale, l'occupazione). Comunica in attività semplici e di abitudine che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni. Sa descrivere in termini semplici aspetti della sua vita, dell'ambiente circostante; sa esprimere bisogni immediati.

# ***Tre fasce di competenza linguistica: B - Autonomia***

## ***B1 - Livello pre-intermedio o "di soglia"***

Comprende i punti chiave di argomenti familiari che riguardano la scuola, il tempo libero ecc. Sa muoversi con disinvoltura in situazioni che possono verificarsi mentre viaggia nel paese di cui parla la lingua. È in grado di produrre un testo semplice relativo ad argomenti che siano familiari o di interesse personale. È in grado di esprimere esperienze ed avvenimenti, sogni, speranze e ambizioni e di spiegare brevemente le ragioni delle sue opinioni e dei suoi progetti.

## ***B2 - Livello intermedio***

Comprende le idee principali di testi complessi su argomenti sia concreti che astratti, comprese le discussioni tecniche sul suo campo di specializzazione. È in grado di interagire con una certa scioltezza e spontaneità che rendono possibile una interazione naturale con i parlanti nativi senza sforzo per l'interlocutore. Sa produrre un testo chiaro e dettagliato su un'ampia gamma di argomenti e spiegare un punto di vista su un argomento fornendo i pro e i contro delle varie opzioni.

# ***Tre fasce di competenza linguistica: C - Padronanza***

## ***C1 - Livello post-intermedio o "di efficienza autonoma"***

Comprende un'ampia gamma di testi complessi e lunghi e ne sa riconoscere il significato implicito. Si esprime con scioltezza e naturalezza. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, professionali ed accademici. Riesce a produrre testi chiari, ben costruiti, dettagliati su argomenti complessi, mostrando un sicuro controllo della struttura testuale, dei connettori e degli elementi di coesione.

## ***C2 - Livello avanzato o di padronanza della lingua in situazioni complesse***

Comprende con facilità praticamente tutto ciò che sente e legge. Sa riassumere informazioni provenienti da diverse fonti sia parlate che scritte, ristrutturando gli argomenti in una presentazione coerente. Sa esprimersi spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso, individuando le più sottili sfumature di significato in situazioni complesse.

# Equiparazione per la valutazione/certificazione linguistica

Livello	Francese	Inglese	Italiano	Spagnolo	Tedesco
<b>C2</b>	<b>DHEF, DALF C2</b>	<b>IELTS <math>\geq 7,5</math>, CPE, Trinity College ISE IV GESE12</b>	<b>CELI 5, CILS 4, PLIDA C2</b>	<b>DELE superior</b>	<b>DSH 3</b>
<b>C1</b>	<b>DS, DALF C1</b>	<b>IELTS <math>\geq 6,5</math>, CAE, BEC Higher, ILEC, Trinity College ISE III GESE10 GESE11</b>	<b>CELI 4, CILS 3, PLIDA C1</b>	-	<b>DSH 2</b>
<b>B2</b>	<b>DL, DELF B2</b>	<b>IELTS <math>\geq 5,5</math>, FCE, BEC Vantage, ILEC, Trinity College ISE II GESE7 GESE8 GESE9</b>	<b>CELI 3, CILS 2, PLIDA B2</b>	<b>DELE intermedio</b>	<b>DSH 1</b>
<b>B1</b>	<b>CEFP 2, DELF B1</b>	<b>IELTS <math>\geq 4</math>, PET, BEC Preliminary, Trinity College ISE 1 GESE5 GESE6</b>	<b>CELI 2, CILS 1, PLIDA B1</b>	<b>DELE inicial</b>	<b>ZD</b>
<b>A2</b>	<b>CEFP 1, DELF A2</b>	<b>IELTS <math>\geq 3</math>, KET, Trinity College ISE 0 GESE3 GESE4</b>	<b>CELI 1, PLIDA A2</b>	-	<b>SD 2</b>
<b>A1</b>	<b>DELF A1</b>	<b>IELTS <math>\geq 2</math></b>	<b>CELI – Impatto, PLIDA A1</b>	<b>DELE A1</b>	<b>SD 1</b>

# Progettazione di percorsi inclusivi

*I curricoli predisposti per gli allievi non-italofoni sono validissimi per tutti gli allievi, in particolare per coloro che manifestano difficoltà di apprendimento, disagio socio-culturale, difficoltà linguistiche e comunicative, ecc.*

*Perché?*

*I percorsi inclusivi ...*

*Riprendono e sviluppano i processi cognitivi di base  
Ricerca il potenziale (talento) in ogni allievo  
Contestualizzano l'apprendimento  
nell'esistenza e nel vissuto del soggetto*

# La progettualità della ReteTantiSguardi ... Ambito: *comunicazione*

(da conseguirsi trasversalmente e contemporaneamente all'acquisizione della lingua italiana)

COMPETENZE		OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO ABILITÀ /CONOSCENZE	RILEVA ZIONE
INTERAGIRE E COMUNICARE VERBALMENTE IN CONTESTI DI DIVERSA NATURA	INTERAGIRE ORALMENTE IN SITUAZIONI DI VITA QUOTIDIANA	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. rispondere a saluti;</li> <li>b. comprendere ed eseguire alcuni comandi che richiedono una "risposta fisica" (entra, esci ...);</li> <li>c. comprendere e agire consegne relative ad attività di manipolazione (taglia, incolla, colora, ...);</li> <li>d. comprendere semplici osservazioni di valutazione sul lavoro svolto (bravo, bene...);</li> <li>e. ascoltare frasi semplici e capirne il significato, sapendo far riferimento a vocaboli conosciuti;</li> <li>f. chiedere permessi relativi a bisogni personali (ho sete, ho bisogno di una penna, di una matita);</li> <li>g. presentarsi in modo semplice (come mi chiamo, da dove vengo, quanti anni ho);</li> <li>h. utilizzare semplici formule per entrare in relazione con gli altri ( mi presti..., come ti chiami, vuoi giocare con me...);</li> <li>i. esprimere stati d'animo (sono triste, sono contento,...);</li> <li>j. esprimere i propri gusti ( mi piace, non mi piace,...);</li> <li>k. nominare gli oggetti;</li> </ul>	
TESTUALE SIMBOLICA LOGICA	LEGGERE, ANALIZZARE E COMPRENDERE TESTI	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. leggere semplici immagini, comprendendo il significato;</li> <li>b. riconoscere e leggere lettere, sillabe, parole presentate, inizialmente, in stampato maiuscolo e successivamente in script;</li> <li>c. articolare e pronunciare correttamente vocali, consonanti e suoni complessi;</li> <li>d. leggere immagini e parole e trovare eventuali corrispondenze;</li> <li>e. operare la sintesi per formare sillabe e parole;</li> <li>f. correlare grafema e fonema;</li> <li>g. leggere e comprendere brevi frasi;</li> </ul>	
	SCRIVERE:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. conoscere e rispettare l'orientamento sinistra- destra, alto-basso della scrittura;</li> <li>b. scrivere su imitazione o copiatura;</li> <li>c. scrivere lettere, sillabe e parole prima in stampato maiuscolo e poi in script;</li> <li>d. scrivere la parola corrispondente a un'immagine data;</li> <li>e. scrivere parole e brevi frasi sotto dettatura.</li> </ul>	
LINGUISTICA/LOGICA	RIFLETTERE SULLA LINGUA	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. ampliare il lessico;</li> <li>b. rispettare le principali convenzioni fonetiche e ortografiche.</li> </ul>	

La progettualità della ReteTantiSguardi ... Ambito: **storia – orientamento temporale**

(da conseguirsi trasversalmente e contemporaneamente all'acquisizione della lingua italiana)

COMPETENZE		OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO ABILITÀ /CONOSCENZE	MODALITÀ DI RILEVAZIONE
<p><b>ORIENTAMENTO TEMPORALE</b> NODI DISCIPLINARI: tempo, successione, trasformazione, ciclicità, durata</p>	<p><b>COLLOCARE FATTI ED EVENTI IN UN CONTESTO SPAZIO-TEMPORALE</b></p>	<p>a. Utilizzare il gioco e il movimento per far sperimentare situazioni che abbiano relazione con spazio- tempo; b. collocare nel tempo fatti ed esperienze vissute utilizzando gli indicatori temporali; c. organizzare sequenze, presentate tramite immagini; d. comprendere l'ordine temporale di una breve storia illustrata; e. riconoscere la ciclicità in fenomeni temporali regolari e la loro durata: giorni, settimane, mesi, stagioni, anni; f. cogliere la contemporaneità di azioni; g. quantificare con una certa approssimazione il tempo utilizzato per fare una determinata cosa; h. percepire la scansione temporale della giornata; i. utilizzare strumenti convenzionali per la misurazione del tempo e la periodizzazione (orologio, calendario...); j. intuire la rappresentazione del tempo distribuito su una linea; k. acquisire il lessico relativo a concetti spazio-temporali;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• osservazione sistematica;</li> <li>• somministrazione di materiale strutturato;</li> <li>• utilizzo corretto del lessico, di diversi strumenti calendario, orario scolastico)e/o materiali;</li> <li>• somministrazione di prove strutturate;</li> </ul>
<p><b>NARRATIVA TESTUALE</b> NODI DISCIPLINARI: narrazione, storia</p>	<p><b>NARRARE FATTI ED EVENTI A PARTIRE DALL' ESPERIENZA PERSONALE</b></p>	<p>a. esprimere con frasi semplici fatti della memoria personale, anche attraverso l'utilizzo di foto, oggetti e testimonianze, ecc...; b. acquisire il lessico specifico legato a reperti, monumenti; c. descrivere immagini storiche attraverso l'utilizzo di un linguaggio via via più specifico;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• verbalizzazione, narrazione;</li> <li>• utilizzo del lessico specifico;</li> </ul>

La progettualità della ReteTantiSguardi ... Ambito: **geografia – orientamento spaziale**  
 (da conseguirsi trasversalmente e contemporaneamente all'acquisizione della lingua italiana)

COMPETENZE		OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO ABILITÀ /CONOSCENZE	MODALITÀ DI RILEVAZIONE
LOGICA SPAZIALE E NODI DISCIPLINARI: spazio	ORIENTARSI NELLO SPAZIO REALE E RAPPRESENTATO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscere gli indicatori spaziali;</li> <li>• utilizzare gli indicatori spaziali per riconoscere e descrivere posizioni e movimenti nello spazio;</li> <li>• orientarsi in un percorso anche seguendo coordinate date;</li> <li>• individuare punti di riferimento nell'ambiente di vita (percorsi casa/scuola, spazio scolastico, quartiere, paese);</li> <li>• conoscere e utilizzare diversi mezzi di rappresentazione grafica della realtà;</li> <li>• orientarsi nello spazio vissuto e sulle carte geografiche secondo i punti di riferimento dati;</li> <li>• osservare e rappresentare lo spazio vissuto con mappe, riduzioni in scala, legende, punti cardinali;</li> <li>• leggere semplici rappresentazioni geografiche e cartografiche, utilizzando legende e punti cardinali;</li> <li>• saper distinguere un ambiente naturale da uno antropico;</li> <li>• riconoscere gli elementi che li caratterizzano;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osservazione sistematica;</li> <li>• giochi di movimento;</li> <li>• utilizzo di alcuni strumenti (mappe, semplici percorsi, carte geografiche);</li> <li>• associazioni tra spazi e funzioni;</li> <li>• somministrazione di piantine mute dove collocare l'immagine o la parola relativa allo spazio rappresentato;</li> </ul>
SIMBOLICA TESTUALI	LEGGERE E RAPPRESENTARE LO SPAZIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riconoscere e denominare gli elementi e le caratteristiche di alcuni spazi vissuti;</li> <li>• osservare e descrivere spazi vissuti;</li> <li>• individuare relazioni tra elementi dello stesso spazio;</li> <li>• individuare le funzioni di uno spazio e dei suoi elementi costitutivi;</li> <li>• riconoscere e descrivere elementi e caratteristiche di confini, regioni esterne e interne;</li> <li>• conoscere la simbologia e saperla tradurre, facendo riferimento a una legenda;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• descrizioni di immagini;</li> <li>• associare simboli o colori a elementi della mappa o cartina data;</li> </ul>
	RICONOSCERE, DESCRIVERE E CONFRONTARE I PRINCIPALI TIPI DI PAESAGGIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conoscere gli elementi dei vari tipi di paesaggio (pianura, collina, montagna, ecc...);</li> <li>• descrivere un paesaggio nei suoi elementi essenziali, usando una terminologia appropriata.</li> </ul>	

COMPETENZE	OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO ABILITÀ /CONOSCENZE	MODALITÀ DI RILEVAZIONE
SPERIMENTARE CON OGGETTI E MATERIALI OSSERVARE E SPERIMENTARE SUL CAMPO	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sviluppare capacità operative e manuali;</li><li>• fare riferimenti all'esperienza e alla realtà;</li><li>• identificare gli elementi, gli eventi, le relazioni;</li><li>• osservare, rappresentare e/o riferire in modo semplice quello che ha fatto e imparato;</li><li>• acquisire via via un linguaggio specifico.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Osservazione sistematica;</li><li>• saper rappresentare il fenomeno e verbalizzazione;</li><li>• saper riordinare in sequenze immagini che descrivono il fenomeno;</li><li>• saper riconoscere le caratteristiche dei diversi oggetti e materiali;</li><li>• saper scegliere la giusta conseguenza rispetto alle ipotesi presentate;</li><li>• saper formulare semplici ipotesi su quanto osservato;</li></ul>

# Dal progetto (*curricolo*) alla didattica (*in classe*)

## *Criticità didattiche che riducono l'apprendimento*

- Permanere di approcci eccessivamente formalizzati, decontestualizzati “tradizionalmente disciplinari” nell’insegnamento scolastico
- Limitata significatività per gli allievi delle proposte didattiche: scarso riferimento all’esperienza personale ed a pratiche sociali connesse con i campi del sapere



- Philippe Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris, ESF, 1999. Tr.it: *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma 2002

# Le competenze ... nella didattica

Per una didattica inclusiva:

- Che promuove i saperi epistemologici a partire dai saperi personali di ciascun allievo
- Laboratoriale, in cui l'allievo prova / costruisce
- Con le tecniche attive:
  - Simulative (role play, copioni, ...)
  - Analitiche (studi di caso / autocaso / autobiografie)
  - Problematiche (situazioni critiche / incident, ...)
  - Proattive (brainstorming, progetti, ...)
  - Relazionali (cooperative learning, peer tutoring)
  - Esercitative

# **Costruire condizioni didattiche** per lo sviluppo delle competenze

## **COSTRUIRE SITUAZIONI - PROBLEMA**

**tali da sollecitare la  
riorganizzazione delle risorse  
possedute dal soggetto**

...

# Costruire condizioni didattiche

per lo sviluppo delle competenze

- ... in forma di **SFIDE** che possono essere affrontate direttamente dall'allievo
- ... anche richiamando la sfera dei **VALORI** ...
- ... con possibilità risolutive **APERTE..;**
- ... in presenza di “dati parassiti” ...
- ... da risolvere preferenzialmente con l'utilizzo di documenti **AUTENTICI.**
- ... vicine all'**ESPERIENZA** dell'allievo (personale, quotidiana, scolastica...)

*(Roegiers,2003; Rey, 2004; Develay1997)*

# COMPITI DI REALTÀ

	C. DI PRESTAZIONE	C. AUTENTICO	C. ESPERTO
Scopo	Sviluppare/ <b>verificare</b> <b>abilità</b> cognitive /operative	Sviluppare / <b>valutare</b> <b>competenze</b> <b>esistenziali</b> / <b>trasversali</b> (es: comunicative, relazionali, decisionali, di problem solving, di negoziazione etc)	Sviluppare / <b>valutare</b> <b>competenze</b> <b>disciplinari</b> /interdisciplinari (es: linguistiche, matematiche, scientifiche, etc)
<i>Situazione / contesto</i>	<i>In situazioni reali o riferite a situazioni reali.</i>	<i>In situazioni quotidiane, informali, esistenziali, personali.</i>	<i>In situazioni di apprendimento formale, di studio e di ricerca.</i>
Priorità	<b>Prestazione</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>nel farsi: procedura/processo,</li> <li>in uscita: risultati/prodotti</li> </ul>	<b>Soggetto</b> vissuto /esperienza rappresentazioni personali	<b>Discipline</b> nuclei fondamentali, concetti chiave saperi essenziali
<i>Durata (indicativa)</i>	<i>Da 2 a 4 ore</i>	<i>Da 15 a 30 giorni</i>	<i>Almeno 3 mesi</i>

	<b>Situazione-problema esplorativa <i>(compito di prestazione)</i></b>	<b>Situazione-problema inclusiva <i>(compito autentico)</i></b>
<b>Scopo</b>	Favorire/consolidare nuovi apprendimenti ( nozioni, procedure...), in vista di una più efficace acquisizione	Insegnare a ciascun allievo ad integrare le proprie acquisizioni, a valutare la sua competenza a mobilitare le sue acquisizioni in forma articolata
<b><i>Tipo di soluzione principalmente attesa</i></b>	Soluzione individuale da parte dell'allievo (o contributo individuale ad una produzione collettiva). Mobilitazione (intra) cognitiva preponderante	Risoluzione in gruppo ( gruppo classe o sottogruppi) con preponderanza del conflitto socio-cognitivo
<b><i>Grado di mediazione nel corso dell'attività</i></b>	Mediazione forte	Mediazione relativamente debole
<b><i>Tipi di saperi e saper fare mobilizzati</i></b>	Alcuni saperi e saper fare sono nuovi per gli allievi	I saperi e i saper fare mobilizzati sono già acquisiti dagli allievi
<b><i>Quantità di saperi e saper fare mobilizzati</i></b>	Saperi e saper fare in numero limitato (dell'ordine della durata di una o due lezioni)	Insieme di saperi e saper fare acquisiti in tempi più ampi (durante più lezioni)
<b><i>Natura della produzione</i></b>	Produzione sarà utilizzata a fini didattici	Produzione finalizzata
<b><i>Funzione della situazione-problema</i></b>	Situazione problema spesso costruita a fini didattici, in funzioni di saperi e saper-fare che si vogliono far acquisire agli allievi	Situazione-problema spesso a carattere funzionale, vicina ad una situazione che si può incontrare nella vita quotidiana

## **Situazione-problema esplorativa** ***(compito di prestazione)***

### ***Esempio 1 a Scuola primaria (cl. V)***

All'alunno vengono consegnati vari documenti (brani di pubblicazioni scientifiche, di manuali...) riguardanti la fruttificazione e la coltivazione delle mele, con la consegna di leggerli con attenzione.

Si propone, in seguito, la seguente consegna:

*“Formula un problema che possa essere risolto a partire dai documenti in tuo possesso”*

## Situazione-problema per l'integrazione degli apprendimenti *(compito autentico)*

### *Esempio 1 b - Scuola primaria*

Marco abita in Trentino, nei dintorni di Trento. Suo padre vuole impiantare un frutteto per avviare una produzione artigianale di succo di mela. Basandoti sulle tue conoscenze relativamente al territorio, al clima, alle fioritura ed alla fruttificazione del melo, quali consigli potrebbe dare Marco al padre per avviare la sua coltivazione?

# Situazione-problema esplorativa

## ***Esempio 2 a. Scuola secondaria di primo grado***

All'alunno vengono consegnati vari documenti riguardanti la rivoluzione francese (brani di manuali, riproduzioni di documenti dell'epoca, brani tratti da saggi storiografici...). Si propone, in seguito, la seguente consegna:

*in base all'insieme dei documenti in tuo possesso, presenta in forma schematica (per punti):*

- i principali protagonisti della rivoluzione francese del 1789;
- i principali avvenimenti che sconvolgono la Francia tra il maggio del 1789 e settembre del 1791;
- i principali cambiamenti che avvengono in Francia riguardo al tipo di governo.

# Situazione-problema per l'integrazione degli apprendimenti

## ***Esempio 2 b. Scuola secondaria di primo grado***

*Sei un giornalista. Il quotidiano per il quale lavori ha iniziato a pubblicare una serie di articoli intorno al tema: "Stati Uniti: terra di libertà?". Sei incaricato di redigere un articolo concernente il periodo storico che va dalla fine del XVIII secolo alla fine del XIX secolo. Hai intenzione di intervistare un importante storico americano e per prepararti hai raccolto qualche documento sulla storia di questo periodo.*

*Formula cinque domande che possono scaturire dall'analisi e dal confronto di questi documenti ed organizzale come traccia per la tua intervista. Le domande da porre allo storico saranno costruite a partire da questa prima traccia.*

***Non dimenticare di ricorrere ai concetti visti in classe (colonizzazione, crisi/crescita, migrazione, stratificazione sociale, liberalismo, democrazia/autoritarismo)***

# Attività per l'integrazione degli apprendimenti

## ***Attività a bassa strutturazione***

Attività relativamente brevi, durante le quali l'insegnante cerca di far integrare un contenuto proposto nell'ambito di un insieme di apprendimenti.

## ***Esempi***

*Far inscenare un dialogo nel quale sia utilizzata una nuova struttura linguistica presentata; definito un contesto spazio-temporale studiato; far inscenare un dialogo fra personaggi / protagonisti di eventi storici conosciuti.*

# Attività per l'integrazione degli apprendimenti

## ***Problemi a carattere esplorativo***

Sono proposti per creare i presupposti affinché un apprendimento venga integrato e risulti mobilizzabile.

## ***Esempi***

*Chiedere agli allievi di leggere una lettera in lingua straniera (per rispondere ad un corrispondente), contenente parole/strutture linguistiche non ancora studiate.*

# Attività per l'integrazione degli apprendimenti

## ***Problemi finalizzati a far integrare apprendimenti già consolidati***

Hanno la funzione di strutturare un insieme di acquisizioni di cui l'allievo è già in possesso. L'allievo può risolvere la situazione con ciò che sa (formule, teorie, leggi, operazioni aritmetiche...), ma deve scegliere le conoscenze più adatte, in presenza di informazioni parassite o che devono essere ricercate.

## ***Esempi***

*Far progettare un'uscita per effettuare una ricerca di informazioni, in un luogo dato, in un certo orario, con determinati mezzi a disposizione, un budget definito ...*

## ***Situazioni comunicative***

Si tratta di attività linguistiche a carattere prevalentemente funzionale.



## ***Esempi***

*Chiedere agli allievi di descrivere una situazione rappresentata figurativamente, di terminare un striscia a fumetti, di scrivere una scenetta da rappresentare, di scrivere un biglietto d'invito ad una festa, di commentare o terminare una storia per loro significativa.*

(\*) Roegiers Xavier (2004). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

## ***Compiti complessi da svolgere in un contesto dato***

Si tratta di compiti da svolgere in funzione di un obiettivo a carattere sociale.

## ***Esempi***

*Chiedere agli allievi di scrivere un testo che deve essere pubblicato; di realizzare un progetto; di realizzare la pianta di un luogo; di elaborare il programma per una manifestazione o per lo svolgimento di attività comuni; di realizzare un plastico; di realizzare un montaggio audiovisivo; di preparare e realizzare una inchiesta, una campagna di sensibilizzazione ...*

## ***Produzioni a tema***

Far produrre all'allievo un lavoro che mobilizzi un certo numero di acquisizioni, che devono, tuttavia, essere integrate attraverso una ricerca complementare.

## ***Esempi***

*Chiedere agli studenti di preparare una comunicazione alla classe o una relazione su un argomento stabilito.*

## **Visite - Uscite**

Attività osservative in loco che offrano elementi per generare o confermare ipotesi.

## **Esempi**

*Proporre visite al termine di un insieme di attività, con successivo trattamento dei dati raccolti, o all'inizio di un percorso, nel quale verranno riprese o confermate le ipotesi generate.*

## ***Attività laboratoriali***

che prevedano un ruolo attivo da parte dell'allievo.

## ***Esempi***

*Nell'ambito di laboratorio scientifico, richiedere l'elaborazione di ipotesi, la messa a punto o la selezione di strumenti per la raccolta dei dati, l'elaborazione dei dati ...*

## ***Produzioni artistiche***

Produzioni originali, che non consistano nella applicazione stereotipata di modelli proposti dall'insegnante.

## ***Esempi***

*Produzione di un testo letterario, di un pezzo musicale, di una scultura, di un dipinto...*

## ***Stage pratici***

Situazioni in cui l'allievo sia posto in condizione di collegare teoria e pratica, esperienza vissuta e apprendimenti scolastici.

## ***Esempi***

*Stage di lingua straniera all'estero; nella scuola superiore, stage professionali, tirocini...*

## ***Progetti di classe***

Progetti negoziati con gli allievi, nei quali essi siano attori primari, ciascuno posto in condizione di mobilitare quanto ha appreso in funzione di uno scopo preciso.

## ***Esempi***

*Progetti volti ad una produzione o ad una realizzazione concreta, a carattere funzionale. Ad esempio, realizzare un video di presentazione della scuola; elaborazione di un progetto per la ristrutturazione di un ambiente scolastico (ad es. il giardino della scuola...).*

# Didattica per problemi (\*)

## FASE 1

***Esplorazione o scelta di un tema*** (piccolo gruppo).  
Il tema, suggerito dall'insegnante o, ancor meglio, dagli allievi, deve essere significativo (di attualità, vicino al vissuto degli allievi ...) e deve poter essere esaminato da diversi punti di vista e secondo differenti aspetti.

(\*) *adatt. da* Louise Guilbert et Lise Ouellet,  
*Étude de cas - Apprentissage par problèmes, 1997 / 2004*



## FASE 2

***Determinazione e definizione del problema*** (in piccolo gruppo e/o a livello del gruppo classe).  
Il problema viene riconosciuto come tale e circoscritto. Si mettono a confronto differenti modi di interpretare il problema (in funzione di valori, preconcoscenze, esperienze pregresse ...), in modo da individuare le questioni fondamentali sulle quali lavorare, gli aspetti da investigare, gli apprendimenti coinvolti ...

## **FASE 3**

***Pianificazione della ricerca*** (in piccolo gruppo o in coppia).

Gli allievi identificano eventuali lacune o apprendimenti da conseguire; formulano ipotesi ed obiettivi di ricerca e valutano le risorse potenziali necessarie; in base a questo, si ripartiscono i compiti di ricerca.

## **FASE 4**

***Ricerca di informazioni*** (piccolo gruppo o coppia).  
Si effettua una ricerca sistematica di informazioni (riviste, esperti, esperienze personali, ricerche sul campo, inchieste ...) allo scopo disporre di una varietà di risorse, di punti di vista, di aspetti da trattare congruenti con il problema. Quanto raccolto viene riassunto o schematizzato ( ad esempio, per mezzo di mappe concettuali), allo scopo di informare i compagni al momento degli incontri nei sottogruppi o nel gruppo classe.

## **FASE 5**

***Analisi critica delle informazioni*** (gruppi o gruppo classe).

Le informazioni vengono messe in comune. Si ricercano a partire da esse, fatti, argomenti, ipotesi; il punto di vista (dominante, neutro, a partire da interessi definiti ...), i pro e i contro; si valuta la pertinenza, la credibilità, l'adeguatezza delle informazioni; si effettua una sintesi di quanto ricavato e si tenta di risolvere il problema, si ricercano nuove informazioni, se necessarie.

## FASE 6

**Sintesi** (grande gruppo). Si approfondiscono e confrontano i differenti punti di vista; si rivedono, eventualmente le ipotesi iniziali, si ricercano nuove idee, nuove piste, nuove modalità di raccolta di informazioni, nuove definizioni. Si valuta il problema e le soluzioni a partire da nuove informazioni; si determinano criteri di scelta e di ricerca di consenso per individuare la soluzione più pertinente; si ridefinisce il problema ed eventualmente si ricercano nuove informazioni; si formalizzano i principi o i concetti importanti da acquisire, si individuano situazioni analoghe nelle quali le nuove acquisizioni possano applicarsi.

## **FASE 7**

### ***Oggettivazione o ritorno critico***

Ritorno sul processo risolutivo (approcci, difficoltà, strategie efficaci, acquisizioni, presa di coscienza affettiva ...) e valutazione delle conoscenze prodotte (individualmente o in grande gruppo).

# VALUTARE LE COMPETENZE

## CAMBIO DI PARADIGMA

*“Si tratta di accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa.” (Wiggins, 1993)*

L'espressione di Wiggins rischia di alimentare l'inutile antinomia tra conoscenze e competenze.

*“Per valutare le competenze,  
si tratta di riconoscere insieme all'allievo,  
non solo ciò che sa,  
ma anche ciò che sa fare con ciò che sa,  
e soprattutto perché lo fa e che cosa potrebbe fare  
con ciò che sa e che sa fare !”*

*(Tessaro, 2010)*

VALUTARE LE COMPETENZE  
**CAMBIO DI PARADIGMA**

**DA *PERFORMANCE EVALUATION*  
A *AUTHENTIC EVALUATION***

***DAI TEST A SCELTA MULTIPLA  
A UNA MULTIPLA SCELTA DI  
UNITA' DI LAVORO  
COMPITI DI REALTÀ  
COMPITI AUTENTICI  
COMPITI ESPERTI  
IN SITUAZIONI-PROBLEMA***

È stucchevole la contrapposizione competenze vs discipline

**Con il compito di realtà si valutano insieme:**

## **- le competenze chiave**

- es.: \* *analizzare e valutare la situazione complessa*  
\* *diagnosticare e prefigurarne lo sviluppo*  
\* *applicare/usare l'informazione acquisita*  
\* *proporre soluzioni originali*

## **- le competenze disciplinari**

- es.: \* *leggere, analizzare e comprendere testi*  
\* *effettuare procedure di calcolo complesso, scritto e mentale*  
\* *osservare, analizzare e descrivere fenomeni*  
\* *rilevare l'organizzazione di un territorio*

L'apprendimento è situato perché **la conoscenza è sociale.**

La **cognizione situata** è

- Distribuita all'interno delle pratiche sociali
- Mediata dagli artefatti
- Specifica, collegata ad una situazione.
- Teoria dell'attività

**Brown J.S., Collins A. and Duguid P., *Situated Cognition and the Culture of Learning*, Educational Researcher; v18 n1, pp. 32-42,**

Jan-Feb 1989

L'insegnamento in classe ha un impatto  
sull'apprendimento di gran lunga superiore se gli  
studenti sono impegnati in attività di ricerca-  
azione

**Mills, G.E.** (2003).

***Action research: A guide for the teacher researcher,***  
(2<sup>nd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall

Ogni **apprendimento** nasce in uno specifico **contesto** che è caratterizzato da

- □ elementi del contesto.
- □ stato del soggetto.
- □ tipologia del compito.

L'apprendimento non “avviene” solo in rapporto all'insegnamento, ma è un **processo collegato ad una comunità**, ad un contesto.

Concetto di partecipazione periferica legittimata  
(conseguente visione dell'apprendimento complesso)

Continua **negoziazione** e **reificazione**.

**Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, UK:Cambridge**

**La comunità di pratiche** richiede

- impegno reciproco
- impresa comune
- repertorio condiviso di risorse interpretative

**Ogni azione:**

- avviene in rapporto ad una realtà sociale.
- utilizza **artefatti** (materiali, concettuali).
- ha un **obiettivo** e
- nasce da una **motivazione**

## ***Interpretazioni attività autentiche (1):***

- Attività basate su **situazioni reali**
- Attività basate **sull'applicazione della conoscenza o delle abilità concettuali.**
- Attività che abbiano un **aggancio attivo/generativo** nella definizione / soluzione dei problemi.
- Attività che siano **radicate nelle convinzioni e nei valori dell'allievo.**

## ***Interpretazioni attività autentiche (2):***

□ I compiti autentici dovrebbero avere **rilevanza** nel mondo reale, e quindi una **utilità**, dovrebbero essere **integrati** nel curriculum, fornire il giusto livello di **complessità** e permettere agli allievi di selezionare i livelli di difficoltà adatti a loro e scegliere le modalità di partecipazione. (*Jonassen, 1991*)

### ***Interpretazioni attività autentiche (3):***



Un singolo problema complesso dovrebbe essere **studiato dagli allievi**, gli allievi stessi **identificano e definiscono le proprie domande** e le **attività sono collegate logicamente con il problema.**

**Compiti autentici come una forma di apprendimento “generativo”** perché il completamento del compito richiede agli allievi di generare altri problemi da risolvere.

### ***Interpretazioni compito autentico (4):***



- Riflette il modo in cui l'informazione dovrebbe essere presente nel modo reale.
- Richiede **giudizio e innovazione** in quanto richiede allo studente **di immaginare e di scegliere**.
- Chiede allo studente di **“costruire” la disciplina** nel senso che si appropria progressivamente delle metodologie di ricerca disciplinari.
- Replica o simula contesti diversi.

*(Wiggins)*

## **1. ... hanno rilevanza nel mondo reale**

Le attività ripropongono, per quanto possibile, i compiti che si possono ritrovare nel mondo reale o professionale, non compiti scolastici e decontestualizzati.

## **10 CARATTERISTICHE**

### **2 □ ... sono imprecisi e “mal definiti”,**

nel senso che devono richiedere agli studenti di procedere ad una ridefinizione del compito e dei sottocompiti necessari a completare l'attività.

□ problemi inerenti alle attività sono mal definiti ed aperti a multiple interpretazioni piuttosto che risolvibili facilmente con l'applicazione delle procedure già conosciute. Gli studenti devono identificare le loro proprie strategie e i sotto-obiettivi necessari per completare l'obiettivo principale.

**3 ... sono complessi e devono essere indagati dagli allievi in un periodo di tempo considerevole.**

Le attività vengono solitamente completate in giorni, settimane e mesi e non in pochi minuti o ore. Richiedono un investimento significativo di tempo e di risorse intellettuali.

È opportuno un compito nel penultimo mese dell'a.s., ed eventualmente un altro nel 1° quadrimestre.

## **10 CARATTERISTICHE**

**4 ... offrono agli studenti l'occasione di esaminare i problemi da diverse prospettive teoriche e pratiche, e non permettere una singola interpretazione o un unico percorso che gli studenti devono imitare per riuscire a risolvere il problema.**

L'uso di una varietà di risorse piuttosto che un numero limitato di riferimenti preselezionati richiede agli allievi la competenza di selezionare le informazioni rilevanti e di distinguerle da quelle irrilevanti.

## **5 ... forniscono l'occasione di collaborare.**

La collaborazione è integrata nella soluzione del compito, sia all'interno del corso sia nell'ambiente real-life, e non è di solito realizzabile da un unico studente.

## **6 ... forniscono l'occasione di riflettere.**

Le attività devono permettere ai principianti di fare le scelte e riflettere sul loro apprendimento sia individualmente che socialmente.

**7 ... possono integrarsi e applicarsi attraverso i settori disciplinari differenti ed estendere i loro risultati al di là di specifici domini.**

□ Le attività autentiche incoraggiano prospettive interdisciplinari e permettono agli allievi di assumere diversi ruoli e di sviluppare esperienze in molti settori, piuttosto che acquisire conoscenze limitate ad un singolo campo o dominio ben definito.

**8 ... sono strettamente integrati con la valutazione.**

La valutazione delle attività è integrata con il compito stesso in un modo che riflette la valutazione della vita reale, a differenza della valutazione tradizionale che separa artificialmente la valutazione dalla natura dell'operazione.

**9 ... generano artefatti finali che sono importanti di per sé, non come preparazione per il qualcos'altro.**

Le attività culminano nella creazione di un prodotto finale completo, piuttosto che in un'esercitazione o in uno stadio intermedio di preparazione per qualcos'altro.

**10 ... permettono più soluzioni alternative e la  
diversità dei risultati.**

Le attività permettono una gamma variegata di soluzioni possibili e questo apre a molte soluzioni di natura originale, piuttosto che ad una singola risposta corretta ottenuta dall'applicazione di regole e procedure.

# QUATTRO COMPONENTI PER UN APPRENDIMENTO AUTENTICO

1. I **problemi del mondo reale** che coinvolgono:
  - *Gli studenti nella loro vita quotidiana,*
  - *Le persone (cittadini) nel vivere sociale,*
  - *I professionisti nel loro lavoro,*
  - *I ricercatori per la generazione di nuove soluzioni*
2. Le attività di **indagine** e di **pensiero** in continua interazione tra **pratiche** e **metacognizione**
3. Nell'ambito di una **comunità di soggetti in apprendimento**
4. la **direzione di senso** con la responsabilità degli studenti attraverso la scelta e la decisione

# Le alternative / integrazioni alle verifiche

- Diversi strumenti (**rubriche, portfolio, diari, registrazioni video, documentazioni fotografiche, checklist di osservazione, interviste**)
- Tipologia di compiti: **a diversa complessità, a diversa problematicità, legati anche alla vita reale** (autentici)
- Coinvolgimento - attivazione degli allievi per costruire un progetto di apprendimento

**Integrazione nel processo di apprendimento**

**Valutare le competenze per ...**

**FORMARE  
DOCUMENTARE**



**CERTIFICARE  
MONITORARE**

## Per valutare la competenza: **LA SITUAZIONE**



# Per valutare la competenza: **INDICATORI PRIORITARI**



*Per valutare  
atteggiamenti / processi e capacità personali*

# ***Indicatori di processo***

# Condivisione dei saperi personali

## *Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:*

*(Indicatori di processo di apprendimento)*

Elasticità e fiss

- Interesse e coinvolgimento
- azioni
- Termini, argomenti e contesti usati dagli allievi
- Modalità di rievocazione dell'esperienza

## *Che cosa rilevare alla fine dell'attività:*

*(Indicatori di risultato di apprendimento)*

- Spessore concettuale della mappa cognitiva
- Livelli di condivisione delle conoscenze / abilità di base
- Riconoscimento della competenza (propria/altrui)

# Memorizzazione - Mapping

## *Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:*

*(Indicatori di processo di apprendimento)*

- Processi di attenzione / ricezione / interiorizzazione
- Processi di comprensione del nuovo / rielaborazione
- Modi di partecipare / intervenire degli allievi

## *Che cosa rilevare alla fine dell'attività:*

*(Indicatori di risultato di apprendimento)*

- Acquisizione di conoscenze dichiarative / procedurali
- Consistenza delle mappature individuali delle conoscenze
- Persistenza di concezioni o capacità erronee pregresse

# Applicazione / Laboratorio

## *Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:*

*(Indicatori di processo di apprendimento)*

- Progressione corretta dei passi di una procedura
- Persistenza di automatismi errati o impropri
- Modi e tecniche di esecuzione
- Tempi e velocità di esecuzione
- Livelli di autonomia e di collaborazione

## *Che cosa rilevare alla fine dell'attività:*

*(Indicatori di risultato di apprendimento)*

- Consolidamento delle conoscenze dichiarative
- Applicazione delle conoscenze procedurali
- Uso corretto delle consegne
- Grado di soddisfazione circa il risultato raggiunto

# Transfer situazionali

## Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:

*(Indicatori di processo di apprendimento)*

- Incapacità o difficoltà a trasferire
- Fissazioni su alcuni parametri
- Originalità e banalità
- Profondità (acume) e superficialità di analisi
- Livelli di partecipazione dei transfer altrui

## Che cosa rilevare alla fine dell'attività:

*(Indicatori di risultato di apprendimento)*

- Abilità di analisi (nella ricerca di analogie e differenze)
- Capacità di contestualizzare (trovare situazioni diverse)
- Livelli di pertinenza dei transfer effettuati

# Ricostruzione - Giustificazione

## *Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:*

*(Indicatori di processo di apprendimento)*

### **Capacità riflessiva e forme di pensiero e di azione:**

- nel rappresentarsi la competenza
- nel ricostruire e controllare le proprie applicazioni
- nel giustificare e sostenere le proprie tesi

## *Che cosa rilevare alla fine dell'attività:*

*(Indicatori di risultato di apprendimento)*

- Coerenza, capacità e tolleranza autovalutativa dell'allievo
- Essenzialità, economicità e profondità di analisi
- Solidità argomentativa

# Generalizzazione / Creatività

## Che cosa osservare e rilevare durante l'attività:

*(Indicatori di processo di apprendimento)*

- Strategie divergenti, alternative, secondarie
- Ri-elaborazioni del contesto / situazione
- Ricerca in situazione
- Dinamiche relazionali

## Che cosa rilevare alla fine dell'attività:

*(Indicatori di risultato di apprendimento)*

- Fecondità euristica (sviluppo soluzione problemi nuovi)
- Produttività concettuale (autonomia costruzione concetti)
- Livello di padronanza (efficacia e ricaduta)

GRAZIE A TUTTI PER L'ACCOGLIENZA E L'ATTENZIONE

UN GRAZIE PARTICOLARE AGLI INSEGNANTI  
CHE HANNO PARTECIPATO AI LAVORI DELLA  
RETETANTISGUARDI

*FIORINO TESSARO*  
*Università Ca' Foscari Venezia*  
*tessaro@unive.it (2011)*

