

La didattica per competenze

5-6 settembre 2016

Busto Arsizio

Patrizia Appari

Insegnare per sviluppare competenze

una **competenza** sia generale, sia di studio, sia di lavoro **si sviluppa in un contesto nel quale lo studente è coinvolto, personalmente o collettivamente**, nell'affrontare situazioni, nel portare a termine compiti, nel realizzare prodotti, nel risolvere problemi, che implicano l'attivazione e **il coordinamento operativo di quanto sa, sa fare, sa essere o sa collaborare con gli altri.**

Operare per progetti

Le **competenze** devono essere non solo acquisite a un **buon livello di comprensione e di stabilità**, ma devono anche rimanere aperte a una loro **mobilizzazione e valorizzazione nel contesto di ogni attività di studio, di lavoro o di una vita sociale.**

Introdurre **i nuclei fondamentali delle conoscenze e abilità per ciascuna disciplina.**

Valutare le competenze sviluppate

Una **competenza** si manifesta quando uno studente **è in grado di affrontare un compito o realizzare un prodotto a lui assegnato**, mettendo in gioco le sue risorse personali e quelle, se disponibili, esterne utili o necessarie.

Non è possibile decidere se uno studente possiede o meno una competenza sulla base di una sola prestazione. Si deve poter disporre di una famiglia o insieme di sue manifestazioni o prestazioni particolari.

Il ruolo della valutazione delle conoscenze, delle abilità e degli atteggiamenti

E' necessaria l'individuazione chiara delle **conoscenze e abilità fondamentali** che le varie **competenze implicano** e del **livello di profondità e padronanza da raggiungere** e l'effettuazione di un **bilancio delle conoscenze**, delle abilità già acquisite ed evidenziate da parte dello studente.

Una abilità deve poter essere utilizzata in maniera fluida e corretta, **sapendo collegarla a quelle che sono denominate conoscenze condizionali** (sapere dove, quando, perché). Tra le abilità rivestono particolare importanza quelle **collegate con la capacità di controllare e gestire in proprio un processo di apprendimento.** e alle **componenti critiche di natura affettiva e motivazionale, disposizioni interiori.**

Le principali fonti informative su cui basare un giudizio di competenza

La costituzione di una base conoscitiva stabile e ben organizzata, che permetta un facile accesso ai concetti e ai quadri concettuali richiesti, deve fornire principi **organizzatori adeguati**.

Per quanto riguarda *le fonti informative sulla base delle quali esprimere un giudizio di competenza*, **possono essere classificate secondo tre grandi ambiti specifici**: quello relativo ai **risultati ottenuti nello svolgimento di un compito** o nella realizzazione del **prodotto**; quello relativo a **come lo studente è giunto a conseguire tali risultati (processo)**; quello relativo alla **percezione che lo studente ha del suo lavoro (autovalutazione)**.

Lavorare impostando il proprio lavoro nel modo richiesto dalle indicazioni è utile e porta dei vantaggi concreti o è solo un insieme di dissertazioni teoriche che producono come unico risultato un incremento della burocrazia all'interno del nostro ambiente?

Quali sono i problemi con cui dobbiamo maggiormente confrontarci?

Progettare

Come posso fare per **coinvolgere** maggiormente i miei studenti?

Cosa posso fare per fare in modo che ciò che imparano a scuola **possa essere loro utile nella vita?**

Cosa posso fare per contribuire alla crescita di un individuo che dovrà diventare cittadino di uno stato democratico?

Come mi devo comportare per colmare ***il divario esistente tra ciò che passa per comprensione e la comprensione vera?***

La qualità della comprensione

Che tipo di comprensione vogliamo produrre con l'attività didattica che andiamo a costruire?

Vogliamo che i nostri ragazzi alla fine dell'attività che andremo a progettare siano solo in grado di **spiegare** le cause della Rivoluzione Francese, o il teorema di Pitagora?

Oppure vogliamo che siano anche in grado di **interpretare** quanto studiato?

Vogliamo portare i nostri studenti ad **applicare** quanto studiato in matematica, in italiano, in scienze all'interno della loro realtà concreta?

Vogliamo metterli nelle condizioni di **vedere la realtà** presentata loro da **differenti prospettive**, in modo **empatico** o in modo tale da arrivare a conoscersi meglio (**autoconoscenza**) e ad **autovalutarsi**?

Proporre attività – costruire comprensione

Se voglio che un mio alunno arrivi a vedere la realtà da differenti **prospettive** organizzerò un'attività su misura per questo obiettivo.

Non farò studiare la storia di Atene su un semplice manuale e non farò nemmeno vedere dei documentari generici sulla antica Grecia, ma farò studiare documenti, sui pregi e difetti della democrazia diretta tratti da scritti di Platone, Demostene, Tucidide, Aristotele, Erodoto.

Avere chiara la tipologia di comprensione che si vuole sviluppare aiuta a chiarire anche il tipo di attività che si va ad organizzare; si evita così di correre il rischio di progettare percorsi didattici belli, ma poco efficaci e difficilmente valutabili.

Progettare per valutare competenze

Significa compiere delle scelte all'interno dei *programmi/indicazioni*, identificando le **idee chiave**, i **nuclei essenziali** e trasformando le idee chiave in **domande di senso** in grado di orientare l'apprendimento dei nostri ragazzi.

Nuclei fondanti

I **nuclei fondanti** sono quei concetti fondamentali ricorrenti che caratterizzano la struttura epistemologica della disciplina ed hanno perciò valore strutturante e generativo di conoscenze.

Si possono distinguere più piani concettuali nei quali connotare i nuclei fondanti rispetto ai quali, essi, trovano anche una differente collocazione nel curriculum.

ESEMPIO SCIENZE

1. Nuclei fondanti dichiarativi/concettuali:

Le **conoscenze comuni** alla biologia, alla chimica, alla fisica, alle scienze della terra o riferiti a processi scientifici più generali che consentono di determinare:

- a. **l'oggetto**: i sistemi biologici, geologici e i loro livelli organizzazionali (scale dimensionali);
- b. **il fenomeno** (l'oggetto osservabile) - filogenesi: unicità/varietà degli oggetti, natura relazionale, complessità;
- c. **il processo** - ontogenesi:, evoluzione nello spazio e nel tempo (scale temporali).

ESEMPIO SCIENZE

Nuclei fondanti cognitivi :

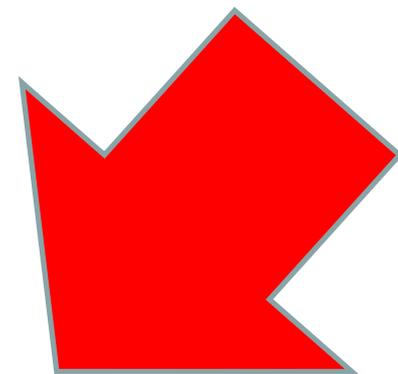
a. tempo, spazio, trasformazione, cambiamento, relazione, interazione, sistema

Nuclei fondanti procedurali: i *metodi* comuni alla biologia, alla chimica, alla fisica, alle scienze della terra:

a. osservazione, misurazione, comparazione, interpretazione (decentramento): sul campo, in laboratorio

b. modellizzazione (modelli parziali, approssimazione, evoluzione dei modelli), formalizzazione.

- ITALIANO/SECONDA LINGUA
- MATEMATICA
- STORIA/RELIGIONE
- GEOGRAFIA
- SCIENZE
- MUSICA
- ARTE E IMMAGINE
- EDUCAZIONE FISICA
- TECNOLOGIA



Matematica: numero, spazio, figure, relazioni, dati e previsioni, argomentare e congetturare, misurare.

Geografia: geosistema, regione, luogo, sistema, rete, flusso, processo, territorio, spazio, squilibrio, polarità, nodo.

La prestazione

- La ***prestazione*** è un'attività che ha lo scopo di verificare come lo studente sa utilizzare in modo significativo un ampio numero non solo di ***conoscenze*** ma anche di ***abilità*** in situazioni contestualizzate reali o simili al reale.

I compiti di prestazione

I **compiti di prestazione** sono qualcosa di **diverso da una verifica da assegnare al termine di un segmento del percorso formativo** stabilito, essi comprendono, **invero, l'esercizio di molte abilità e hanno collegamenti con compiti di vita reale.**

I compiti di prestazione

I compiti di prestazione possono avere come **esito finale un prodotto** che può essere definito come il risultato concreto e verificabile **dell'azione di ricostruzione che il soggetto opera su un determinato contenuto.**

Scuola primaria



L'insegnante forma coppie di bambini, dice loro di leggere la seguente storia a fumetti e poi ...

Immagina di essere Nonna Papera, racconta che cosa è successo.

Immagina di essere Gastone, racconta che cosa è successo.

Obiettivi di apprendimento:

Compiere operazioni di rielaborazione sui testi (parafrasare un racconto, riscrivere apportando cambiamenti di caratteristiche, sostituzioni di personaggi, punti di vista, riscrivere in funzione di uno scopo dato...).

0. Problema: Leggi la seguente storia a fumetti. Immagina di essere Nonna Papera e scrivi in 10 righe cosa è successo secondo te.

1. Esperienza: Gli allievi a coppie, scrivono un breve testo che narri la storia dal punto di vista del personaggio indicato.

2. Comunicazione: A turno le coppie raccontano la soluzione che hanno dato al problema.

3. Analisi: Quali sono le “buone idee” emerse? E quelle “meno buone”?

4. Generalizzazione: Mettendo insieme tutte le “buone idee” emerse cerchiamo di costruire una soluzione comune e di formalizzarla.

5. Applicazione: Con questa soluzione così costruita cercate di risolvere un problema analogo proposto dall'insegnante (narrare una vicenda mettendosi nei panni di un personaggio di un testo o di un breve filmato).

Scuola secondaria di primo grado

Scegli un tema che ti interessa particolarmente e costruisci il TUO BLOG SU QUEL TEMA, utilizzando i siti che mettono a disposizione spazi Blog gratis (es. www.myblog.it, www.tuoblog.it, www.pepablog.com, www.creailtuoblog.com, ...).

Il blog deve contenere: disegni e fotografie, suoni e musica, filmati video, testo.

Obiettivi di apprendimento:

Sperimentare l'utilizzo integrato di più codici, media, tecniche e strumenti della comunicazione

multimediale per creare messaggi espressivi e con precisi scopi comunicativi

Il furgone per traslochi

(scrittura, matematica; scuola media)

J. McTighe e G. Wiggins

Lavori per una ditta di traslochi che progetta di presentare una offerta d'appalto per trasportare oggetti da un palazzo di uffici in una nuova sede.

Determina il volume minimo degli arredi e dell' attrezzatura che devono essere spostati. Il prodotto esemplare dovrebbe tenere presente:

- (1) la quantità degli pezzi dell'arredo;
- (2) la natura interdipendente dei pezzi non cubici;
- (3) il materiale d'imbottitura per proteggere l'arredamento;
- (4) il numero e la dimensione delle scatole necessarie per imballare gli oggetti più piccoli.

Prepara una relazione scritta specificando il volume dei pezzi che devono essere traslocati, le ragioni delle tue conclusioni, e un grafico che mostri come saranno sistemati i pezzi per minimizzare il volume necessario.

Il Palazzo dei Meriti

(area linguistica; quarta e quinta elementare)

J. McTighe e G. Wiggins

Il tuo Paese ha annunciato la decisione di erigere un Palazzo dei Meriti per onorare i contributi di alcuni dei suoi cittadini nei confronti della comunità civile, della nazione o degli Stati Uniti. Poiché stai studiando le persone famose del tuo Paese, ti viene chiesto di nominare un candidato che secondo te possiede i requisiti per essere ammesso nel Palazzo.

Scegli una persona del tuo Paese e fa' una ricerca sulla sua vita. Prepara una lettera per la sua candidatura al Palazzo dei Meriti da inviare al comitato di selezione spiegando le ragioni della sua candidatura.

Assicurati di descrivere i meriti e i contributi elargiti dalla persona che hai scelto

La prestazione

1. **richiede l'applicazione di concetti, di principi e di abilità fondamentali appresi in nuovi contesti**
2. **necessita dell'uso di processi cognitivi complessi**
3. **implica processi di livello più elevato che non la semplice ripetizione della conoscenza appresa**
4. **è aperta a più soluzioni possibili**
5. **è sfidante, motivante**
6. **è inserita in un contesto reale**
7. **ha un valore significativo in se stessa**
8. **esige lo sviluppo e la ri-costruzione della conoscenza appresa**
9. **è parte del processo di apprendimento**
10. **si presta all'osservazione di evidenze valutabili**

Declinare scale di livelli

Per declinare scale di livelli si raggruppano gli indicatori rispetto agli obiettivi stabiliti, si preparano **descrizioni di prestazioni**: eccellente, media, sufficiente per ciascun criterio.

Si usano **frasi descrittive** in modo da rappresentare un continuum di sviluppo di una competenza da un livello minimale (assenza di competenza) ad un livello di perfezione (livello di eccellenza).

MATEMATICA - Rubrica di valutazione

TRAGUARDO PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE:

9. Legge e comprende testi che coinvolgono **aspetti logici e matematici**.

Obiettivo di apprendimento al termine della classe quinta primaria:

9.1 Rappresentare problemi con tabelle e grafici che ne esprimono la struttura.

Obiettivo di apprendimento al termine della classe quinta primaria:

9.1.B Classificare i dati in più schemi (*tabella, diagramma di Carroll...*).

Indicatore	A - Avanzato	B - Intermedio	C - Base	D - Iniziale
9.1.B Confronta i dati raccolti per trovare la risoluzione più opportuna.	9.1.B Conosce, individua, esamina e spiega diversi tipi di grafici (tabelle e diagrammi) atti a raccogliere e confrontare i dati identificati; sceglie e raggruppa con conoscenza di causa i dati raccolti in schemi diversi idonei all'obiettivo.	9.1.B Conosce, individua, esamina diversi tipi di grafici (tabelle e diagrammi) atti a raccogliere e confrontare i dati identificati; sceglie e raggruppa i dati raccolti in schemi diversi idonei all'obiettivo.	9.1.B Conosce e individua diversi tipi di grafici atti a raccogliere i dati identificati; sceglie e raggruppa i dati raccolti in schemi diversi.	9.1.B Conosce diversi tipi di grafici atti a raccogliere dati; cerca di raggruppare i dati raccolti in schemi.

Definire prove di accertamento

L'atto del valutare si compone di più azioni:

- l'accertamento
- il controllo
- la verifica
- la valutazione
- la metavalutazione.

Accertamento

L'**accertamento** consiste nell'osservazione di **situazioni di apprendimento e di insegnamento**.

Attraverso di esso si rilevano gli elementi che si ritengono apprezzabili per comprendere tali situazioni.

Alcuni aspetti che costituiscono il contesto di apprendimento (**prestazioni, comportamenti, attività**) si potranno anche misurare, altri (**processi, atteggiamenti, stili**) si potranno solo descrivere e narrare.

La tecnica da utilizzare per l'accertamento è l'**osservazione** attraverso la quale ci si preoccupa di identificare dei fatti, costruire una rete di relazioni tra i fatti, interpretare i fatti osservati.

Controllo

Il **controllo** determina lo stato di una **procedura nelle sue fasi applicative, rilevandone gli aspetti con misure o con descrizioni in determinati momenti prestabiliti e nelle sue fasi principali.**

Lo **scopo del controllo** é la **regolazione dei processi reali** qualora si distanzino, oltre stabiliti limiti, dalle condizioni previste dalla procedura o dal piano di lavoro.

La progettazione didattica, a motivo della sua complessità, deve essere segmentata in **fasi** e prevedere altrettanti **controlli alla conclusione di ogni fase**; la stessa abbisogna, inoltre, di attribuzione di responsabilità e di consequenziali valutazioni relative agli specifici compiti.

Verifica

La **verifica** si preoccupa di **confrontare** i **dati raccolti** (**quelli quantitativi delle misurazioni e quelli qualitativi delle narrazioni**) con i **traguardi e gli obiettivi** prefissati dal progetto didattico o con gli standard quali-quantitativi della procedura con i risultati ottenuti dall'**accertamento** e dal **controllo operativo**.

Essa confronta i risultati raggiunti con gli obiettivi prefissati; le prestazioni, i comportamenti dell'alunno con i criteri di confronto.

Non si può verificare senza avere progettato a monte un percorso formativo.

La verifica viene intesa come progressivo approfondimento comparativo tra il progetto e i risultati che si suppongono raggiunti con l'attivazione di quel progetto didattico, il quale, dovrebbe porsi sia degli **obiettivi di insegnamento**, sia dei **traguardi di apprendimento**.

Valutare

- Quale strumento mi consente di **accertare la comprensione** di uno studente?
- Quale apprendimento **verifico** con questo strumento?
- Quale apprendimento devo **valutare**?
- Quali **effetti** avrà la valutazione sull'apprendimento dello studente?
- Sono imparziale nella mia valutazione?

Valutare per l'apprendimento

La valutazione del **profitto scolastico** è stabilita dal confronto dei risultati ottenuti dagli studenti con i risultati attesi.

È in base alla loro vicinanza o distanza che si traggono inferenze sul livello di apprendimento.

Prove standardizzate: accertano soltanto il successo oppure l'insuccesso dell'apprendimento per suggerire interventi di rinforzo o di aiuto.

Il loro limite maggiore sta in “ciò” che intendono e riescono valutare.

Valutando ciò che un ragazzo “sa”, il modello controlla e verifica la “riproduzione” ma non la “costruzione” e lo “sviluppo” della conoscenza e neppure la “capacità di applicazione reale” della conoscenza posseduta.

Tre livelli di valutazione

Il docente che intende verificare l'apprendimento deve identificare gli aspetti che si vogliono valutare e i suoi possibili indicatori osservabili e valutabili.

Costa e Liebmann (1997) propongono di suddividere i risultati scolastici che possono essere soggetti a valutazione in tre livelli, in base alla loro ampiezza ed estensione:

- 1. *il contenuto* (è costituito dalle conoscenze tipiche delle varie discipline);**
- 2. *i processi e le abilità* (sono esempi di processi: ipotizzare, inferire, usare metafore, sintetizzare, trasformare, argomentare, comunicare, risolvere e porre problemi; gli ultimi tre esempi si riferiscono ad alcune operazioni ottenute dall'integrazione di processi),**
- 3. *le disposizioni o gli abiti della mente* (sono esempi di disposizioni: il pensare flessibile, pensare in modo indipendente, pensare in modo metacognitivo, assumersi responsabilmente dei rischi ecc.).**

I contenuti, i processi e le disposizioni sono obiettivi di istruzione-educazione oggetto di valutazione da parte dei docenti e conseguentemente costituiscono i risultati di apprendimento per gli studenti.

Valutare i risultati di apprendimento

Herman, Aschbacher e Winters, suggeriscono una sequenza di passi:

- *definire con chiarezza e precisione* la finalità della valutazione e il momento del percorso apprenditivo in cui si colloca;
- *precisare ciò che si vuole valutare al termine di un'attività di istruzione* (abilità cognitive, sociali, metacognitive, tipi di problemi);
- *specificare il compito o la prestazione richiesti agli allievi* (possibilità offerta agli studenti di dimostrare quanto hanno appreso, autenticità del compito, adeguatezza del compito alle competenze degli studenti);
- *specificare i criteri relativi ai livelli di prestazione degli allievi* (esempi che definiscano ciascun livello di valutazione).

Prima fase: identificare i risultati desiderati

All'inizio di un'attività come quella descritta cosa deve pensare l'insegnante?

L'insegnante deve dirsi: “al termine mi sentirò soddisfatto se i miei studenti: arriveranno ad avere una comprensione **durevole e permanente** dei concetti di distinguono la democrazia diretta dalla democrazia rappresentativa; cominceranno ad **essere più empatici** e sapranno cosa significa **vedere la realtà da prospettive differenti**. **Conosceranno** le caratteristiche fondamentali delle istituzioni dell'Atene di Pericle e le sapranno **applicare** in un racconto ambientato in quel periodo”.

Seconda fase: determinare evidenze di accettabilità

Per unità relative all'esempio si preparano questionari o test conclusivi che si protraggono per la durata di un'ora al massimo due.

La definizione di regole di classe ispirate ai due modelli di democrazia e la creazione di un racconto ambientato nell'Atene di Pericle sono invece delle vere e proprie attività per le quali bisogna investire un numero di ore sicuramente superiore; ai meno attenti potrebbe sembrare un'inutile perdita di tempo; è possibile però dimostrare che questo modo di procedere nasconde **moltissimi** aspetti positivi. Il **primo** vantaggio è dato dal fatto che queste attività permettono di raccogliere molte più informazioni rispetto al normale questionario, il **secondo** è che permettono di raccogliere indicazioni molto più attendibili soprattutto se vengono lette nell'ottica della comprensione autentica.

Se uno studente crea un regolamento di classe fondato sui principi della democrazia diretta dimostra di **conoscere** e di **saper applicare** ciò che ha studiato; se crea un breve testo narrativo ambientato nell'Atene di Pericle, dimostra di **conoscere il contesto storico** e di **essere in grado di condividere esperienze di persone lontane nello spazio e nel tempo**. Inoltre dimostra anche di **saper scrivere** più o meno bene e di **conoscere le regole di una buona narrazione**.

Terza fase: pianificare esperienze

Le rubriche

Per rispondere a esigenza di oggettività, la valutazione autentica ha sviluppato forme di misurazione e di controllo della qualità della prestazione mediante **criteri di prestazione e rubriche**.

I modi di valutare comuni attraverso prove oggettive o la correzione del compito o l'interrogazione orale manifestano, come abbiamo accennato, vari problemi:

- sono troppo *soggettivi* (sono stabiliti sul momento)
- sono *misteriosi* (lo studente riconosce i criteri di valutazione adottati)
- solo a prestazione avvenuta)
- possono essere *parziali* (l'insegnante può inconsapevolmente utilizzare criteri di valutazione diversi da studente a studente).

La valutazione autentica intende correggere questi limiti sviluppando un piano di lavoro che dà coerenza a tutta l'attività di progettazione e di valutazione dell'insegnante.

Rubrica di valutazione – Classe prima primaria

Alunno: _____

TRAGUARDO PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE:

L'alunno riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita.

Obiettivo di apprendimento al termine della classe terza primaria:

1.1. Individuare le tracce e usarle come fonti per produrre conoscenze sul proprio passato, della generazione degli adulti, della comunità di appartenenza.

Obiettivo di apprendimento al termine della classe prima primaria:

1.1.A Rilevare e sistemare acronologicamente le proprie preconoscenze sul passato.

Indicatori	Livello 1	Livello 2	Livello 3
1.1.A. Percepisce la durata soggettiva dei propri vissuti: indicatori psicologici (noia, gioco, silenzio); indicatori fisici (sforzo, rilassamento); indicatori logici (crescita, ossidazione, ecc.).	Fornisce dimostrazioni di carattere grafico attraverso la realizzazione di disegni pertinenti alle richieste e testimonianze di carattere verbale ricche e articolate.	Fornisce durata soggettiva dei propri vissuti fornendo dimostrazioni di carattere grafico attraverso la realizzazione di disegni e testimonianze di carattere verbale.	Dalla realizzazione dei disegni e delle testimonianze di carattere verbale non si evince la percezione della durata soggettiva dei propri vissuti.

Obiettivo di apprendimento al termine della classe prima primaria:

1.1.B Consolidare abilità temporali e spaziali relative alla vita quotidiana.

Indicatori	Livello 1	Livello 2	Livello 3
1.1.B Mette a confronto percezioni temporali soggettive differenti.	Mette a confronto percezioni temporali soggettive differenti rilevando con criterio gli elementi che condizionano la percezione.	Mette a confronto percezioni temporali soggettive differenti e si rende conto degli elementi che condizionano la percezione.	Mette a confronto percezioni temporali soggettive differenti ma non è in grado di rilevare gli elementi che condizionano la percezione.
1.1.B.1. Riconosce gli effetti del trascorrere del tempo: nuovo-vecchio.	Distingue ciò che è nuovo da ciò che è vecchio fornendo accurate descrizioni degli aspetti che ne definiscono le differenze.	Distingue ciò che è nuovo da ciò che è vecchio elencandone le caratteristiche e le differenze.	Distingue ciò che è vecchio da ciò che è nuovo scambiandone alcuni aspetti.
1.1.B.2. E' consapevole della durata oggettiva del tempo (poco - tanto).	E' in grado di costruire indici di durate attendibili, riconosce durate diverse, stima la durata di un evento.	Percepisce durate differenti ed è in grado di stimarle.	La comprensione e la stima delle durate è condizionata dalla percezione della durata soggettiva dei propri vissuti.

Obiettivo di apprendimento al termine della classe prima primaria:

1.1.C. Conoscere i procedimenti per costruire conoscenze del passato mediante l'uso delle tracce/fonti.

Indicatori	Livello 1	Livello 2	Livello 3
------------	-----------	-----------	-----------

Rubrica di valutazione

TRAGUARDO PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE:

Legge e comprende testi di vario tipo, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.

Obiettivo di apprendimento al termine della classe quinta primaria:

Obiettivo di apprendimento al termine della classe terza primaria:

Leggere testi narrativi, cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni

Indicatore	A - Avanzato	B - Intermedio	C - Base	D - Iniziale
Dato un testo, individua l'inizio, lo sviluppo e la conclusione.	Dato un testo nuovo, individua con sicurezza l'inizio, lo sviluppo e la conclusione, in autonomia e nei tempi stabiliti e senza l'ausilio di elementi grafici.	Dato un testo nuovo, individua l'inizio, lo sviluppo e la conclusione, in autonomia e nei tempi stabiliti, ma con l'ausilio di elementi grafici.	Dato un testo nuovo, individua l'inizio, lo sviluppo e la conclusione, ricorrendo a suggerimenti dell'insegnante.	Dato un testo nuovo, individua, solo con l'aiuto dell'insegnante, l'inizio, lo sviluppo e la conclusione.
Dato un testo nuovo, individua gli elementi fondamentali.	Dato un testo nuovo, individua con sicurezza gli elementi fondamentali, in autonomia e nei tempi stabiliti.	Dato un testo nuovo, individua gli elementi fondamentali anche se con alcune incertezze.	Dato un testo nuovo, individua gli elementi fondamentali ricorrendo a suggerimenti.	Dato un testo nuovo, individua gli elementi fondamentali solo con l'aiuto dell'insegnante.
Dato un testo nuovo individua le sequenze che lo compongono	Dato un testo nuovo individua con sicurezza le sequenze che lo compongono, in autonomia e nei tempi stabiliti.	Dato un testo nuovo individua le sequenze che lo compongono in autonomia, ma con alcune incertezze.	Dato un testo nuovo individua le sequenze che lo compongono ricorrendo a suggerimenti.	Dato un testo nuovo individua le sequenze che lo compongono solo con l'aiuto dell'insegnante.
Dato un testo coglie gli avvenimenti principali e la successione temporale.	Dato un testo nuovo, individua con sicurezza gli avvenimenti principali e la successione temporale, in autonomia e nei tempi stabiliti.	Dato un testo nuovo, individua gli avvenimenti principali e la successione temporale anche se con alcune incertezze.	Dato un testo nuovo, individua gli avvenimenti principali ricorrendo a suggerimenti e riordina parzialmente la successione temporale.	Dato un testo nuovo, coglie gli avvenimenti principale e la successione temporale solo con l'aiuto dell'insegnante.
Date le sequenze di una narrazione, le titola.	Date le sequenze di una narrazione, le titola in autonomia, in modo completo e coerente.	Date le sequenze di una narrazione, le titola in autonomia, ma non tutte in modo corretto.	Date le sequenze di una narrazione, le titola in modo corretto ricorrendo a suggerimenti.	Date le sequenze di una narrazione, le titola solo con l'aiuto dell'insegnante.

Certificare competenze

Il Regolamento sulla valutazione degli alunni, [DPR 122/2009](#), richiama all'art. 1 che “ la scuola certifica i livelli di apprendimento raggiunti da ciascun alunno al fine di sostenere i processi di apprendimento, di favorire l'orientamento per la prosecuzione degli studi, di consentire gli eventuali passaggi tra i diversi percorsi e sistemi formativi e l'inserimento nel mondo del lavoro”.

All'art. 8 del DPR sopra citato viene inoltre prevista la certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Certificazione delle competenze

- La scuola finalizza il curricolo alla **maturazione delle competenze previste nel profilo dello studente** al termine del primo ciclo, fondamentali per la crescita personale e per la partecipazione sociale, e che saranno **oggetto di certificazione**.
- Sulla base dei traguardi fissati a livello nazionale, spetta all'autonomia didattica delle comunità professionali **progettare percorsi per la promozione, la rilevazione e la valutazione delle competenze**. Particolare attenzione sarà posta a come ciascuno studente mobilita e orchestra le proprie risorse – conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni – per affrontare efficacemente le situazioni che la realtà quotidianamente propone, in relazione alle proprie potenzialità e attitudini.
- Solo a seguito di una **regolare osservazione, documentazione e valutazione delle competenze** è possibile la loro certificazione, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, attraverso i modelli che verranno adottati a livello nazionale. Le certificazioni nel primo ciclo descrivono e attestano la padronanza delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e **orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo**.

Bibliografia

- **Bibliografia**
- WIGGINS, G., MC TIGHE, J., *Fare progettazione, La teoria e la pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, 2004
- COMOGLIO, M., *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Fabbri, Milano, 2003
- NOVAK, J., *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento, 2001
- GARDNER, H., *Educare al comprendere*, FELTRINELLI, Milano, 1993.
- GARDNER, H., *Sapere per comprendere*, FELTRINELLI, Milano, 1999.
- LA GARANDERIE, A. de, *I profili pedagogici*, LA NUOVA ITALIA, Firenze, 1991.
- FLORIAN, R., D'AMATO, F., *Il programma Feuerstein*, GIUNTI LISCIANI, Teramo, 1989.
- VARISCO, B. M., *Le teorie e le pratiche didattiche*, in Galliani L., Luchi F., Varisco B.M., *La comunicazione multimediale*, Tecomproject, 1998
- CALVANI, A., *Manuale di tecnologie dell'educazione*, ETS, 1995
- FEUERSTEIN, R., *Non accettarmi come sono*, SANSONI, Ariccia (Rm), 1995.
- LANIADO, N., *Come insegnare l'intelligenza*, RED, Novara, 2002
- COMOGLIO, M., CARDOSO, M. A., *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, ROMA, 1996.
- COMOGLIO, M., *Educare insegnando*, LAS, ROMA, 1998.
- COMOGLIO, M., *Apprendere attraverso la cooperazione dei compagni*, in: "Orientamenti Pedagogici", n° 1 (2001) 28-48.
- COMOGLIO, M., *Che cos'è il Cooperative Learning*, in: "Orientamenti Pedagogici", n° 2 (1996) 259-293.
- JONES, B., MOFFITT, M., RASMUSSENC., *Didattica per problemi reali*, Erickson, Trento
- PAVAN, D., ELLERANI, P., *Cooperative learning: una proposta per l'orientamento formativo*, in ISRE Rivista Quadrimestrale, n. 1, anno 2004, pp. 8-46.
- MAINI, P., COMOGLIO, M., *Il "Cooperative Learning" a scuola*, in: "Orientamenti Pedagogici", n° 3 (1995) 461-490
- BROPHY, J., *Insegnare a studenti con problemi*, LAS, ROMA, 1999
- HANDY, C., *The age of unreason*, LONDON, 1989
- SCORZONI, P., ELLERANI, P. G., PAVAN, D., *Il Cooperative Learning "made in Italy"*, in ISRE Rivista Quadrimestrale, n. 2, anno 1997, pp. 93-101.