



UNIVERSITÀ
DI TORINO

PEDAGOGIA SPERIMENTALE

COSTRUIRE UN PERCORSO DI
BILANCIO DI COMPETENZE PER
L'INSEGNANTE: FASE CENTRALE 1

Prof.ssa Emanuela Torre

E – mail: emanuela.torre@unito.it

INTRODUZIONE

In questa lezione affronteremo i seguenti temi:

- Fase centrale del bilancio di competenze per l'insegnante
- Attività e strumenti (richiamo su valutazione autentica)
- Esempio: valutazione di competenze nella progettazione di UdA



LA FASE CENTRALE DEL BILANCIO DI COMPETENZE PER L'INSEGNANTE

Articolazione del percorso di bilancio di competenze

FASE INIZIALE

(analisi sul proprio percorso, sulle motivazioni, autovalutazione iniziale)

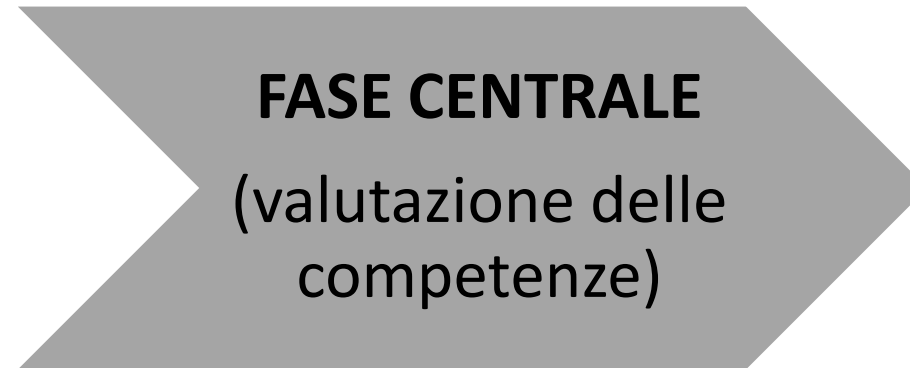
FASE CENTRALE

(valutazione delle competenze)

FASE FINALE

(riflessione e riprogettazione)

Articolazione del percorso di bilancio di competenze





Fase centrale

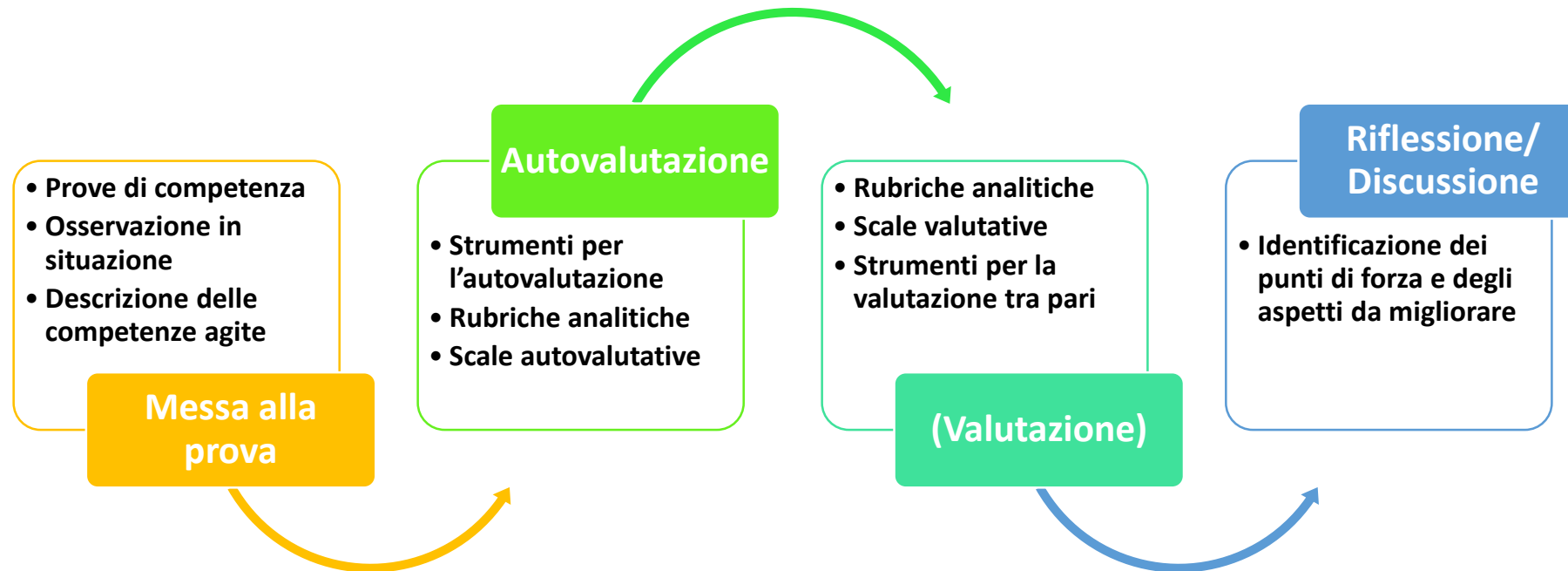
Attività

- Messa alla prova delle competenze connesse al profilo**
- Autovalutazione**
- (eventuale) Valutazione**

Strumenti

- Prove di competenza (situazioni-problema, compiti di realtà, compiti autentici)**
- Osservazione in situazione**
- Descrizione delle competenze agite**
- Rubriche (auto)valutative analitiche**
- Strumenti per l'autovalutazione e la valutazione tra pari**

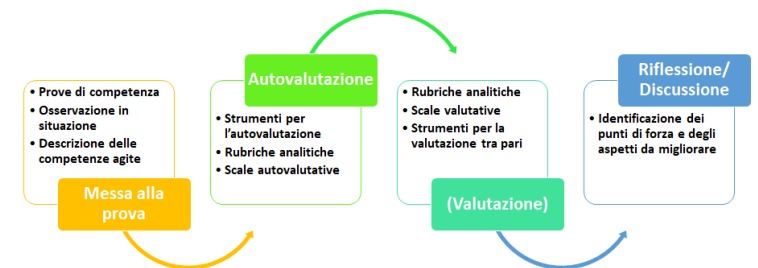
Fase centrale: modello



Richiamo agli strumenti della Valutazione autentica

PROVE DI COMPETENZA

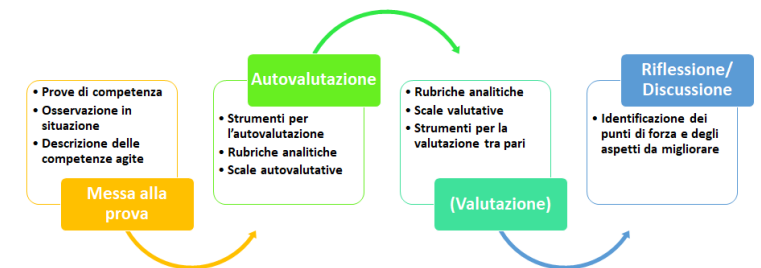
- **Situazioni problema** > situazioni irreali, utili per ragionare
- **Compiti di realtà** > problemi con esplicito riferimento ad una situazione reale
- **Compiti autentici** > richiedono di mettere in atto la stessa prestazione che metterebbe in atto un esperto



Richiamo agli strumenti della Valutazione autentica

RUBRICHE AUTOVALUTATIVE E VALUTATIVE

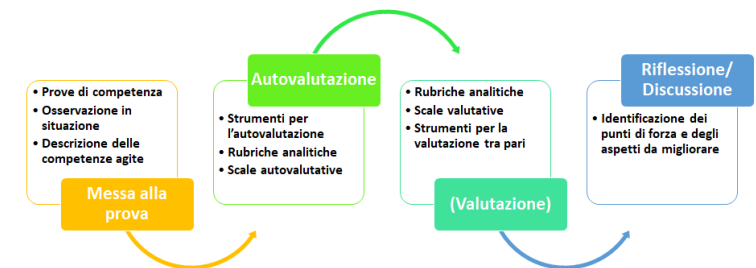
- Consentono di formulare giudizi valutativi su prodotti o prestazioni complesse, attraverso una esplicitazione e descrizione rigorosa dei livelli attesi
- Olistiche > si basano su descrizioni generali/complesive di prestazioni o prodotti
- Analitiche > si basano su descrittori analitici di prestazioni o prodotti



Richiamo agli strumenti della Valutazione autentica

VALUTAZIONE TRA PARI

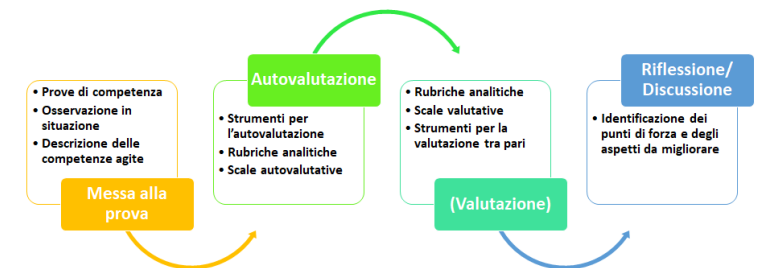
- **Autovalutazione per confronto** > il proprio prodotto viene valutato sulla base del prodotto dei compagni/colleghi;
- **Valutazione collaborativa** > i prodotti dei singoli vengono reciprocamente valutati in coppia o in piccolo gruppo;
- **Peer assessment** > un partecipante espone un suo prodotto e gli altri esprimono giudizi valutativi (in genere un modo anonimo e motivato)



Richiamo agli strumenti della Valutazione autentica

STRUMENTI PER L'AUTOVALUTAZIONE E LA VALUTAZIONE TRA PARI

- Chiavi di correzione;
- Scale di (auto)assegnazione di punteggi («Assegna al lavoro un punteggio da ... a ... e motiva la risposta»)
- Insiemi di criteri e modelli di risposta («Autovaluta il tuo lavoro sulla base dei seguenti criteri ... e all'aderenza ai seguenti modelli ...»)





LA FASE CENTRALE DEL BILANCIO DI COMPETENZE PER L'INSEGNANTE: attività e strumenti ESEMPI

Esempio: scegliere la prova

PROGETTARE UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Saper progettare percorsi di apprendimento adeguati ai bisogni formativi e al livello degli alunni e dotati di flessibilità

VALUTARE GLI STUDENTI

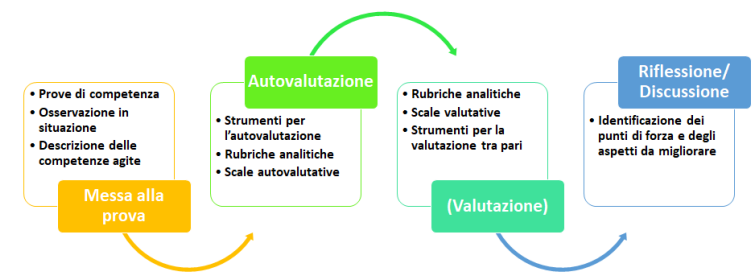
Conoscere e saper costruire i diversi strumenti di valutazione, saper discriminare quelli più adeguati in base agli obiettivi da rilevare, conoscerne le potenzialità formative e l'influenza sul processo di apprendimento

ORGANIZZARE E REALIZZARE INTERVENTI DIDATTICI

Saper realizzare attività didattiche adeguate ai bisogni formativi e al livello degli alunni e dotate di flessibilità

Compito di realtà

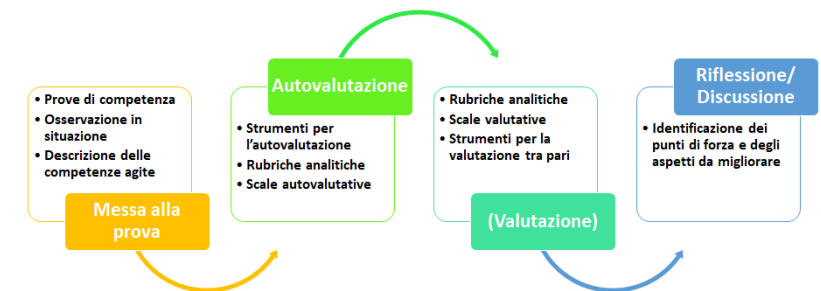
Compito autentico



Richiamo agli strumenti della Valutazione autentica

COMPITO DI REALTÀ / COMPITO AUTENTICO

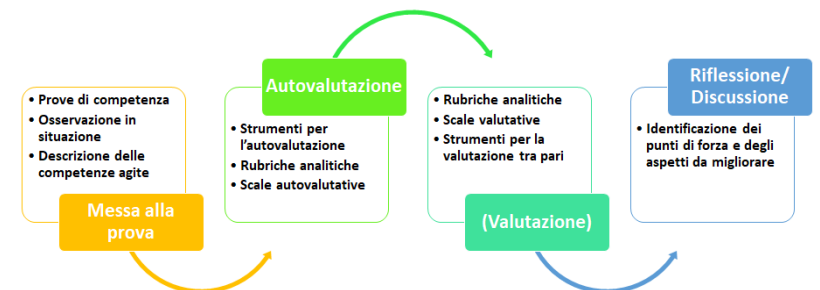
- **La situazione proposta deve essere complessa:**
 - Combina elementi noti e già utilizzati, ma magari non necessariamente in quella combinazione, ordine o contesto.
 - Il livello di complessità della situazione dipende dal grado di familiarità con il contesto proposto, dalla natura e dalla quantità delle risorse da mobilitare, dal modo con cui devono essere organizzate
- **Il problema deve essere aperto, ossia non prevedere una soluzione univoca**
- **La soluzione non deve essere evidente**



Richiamo agli strumenti della Valutazione autentica

COMPITO DI REALTÀ / COMPITO AUTENTICO: costruzione

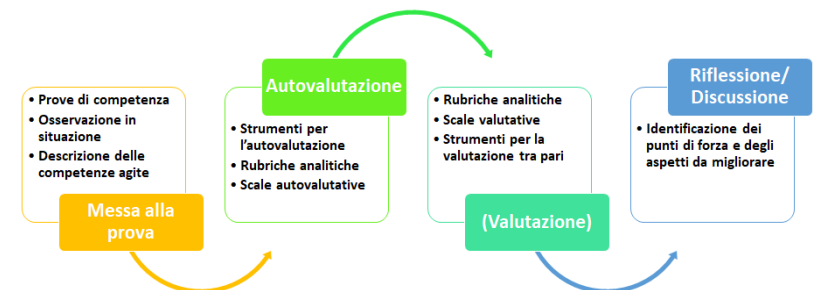
- Scelta delle competenze da valutare
- Identificazione delle specifiche dimensioni della competenza scelta
- **Elaborazione della situazione problema:**
 - Supporto: contesto (dove?), funzione (a che fine?), informazioni (con quali dati?)
 - Compito (quale prodotto finale?)
 - Consegna (quale struttura al prodotto finale?)
- **Definizione dei criteri in base ai quali apprezzare la prestazione, base per la costruzione della rubrica per la valutazione**





PROGETTARE UNITÀ DI APPRENDIMENTO

Saper progettare percorsi di apprendimento adeguati ai bisogni formativi e al livello degli alunni e dotati di flessibilità





Esempio: Progettare unità di apprendimento – La prova

Scuola dell'infanzia. Classe eterogenea.

Il gruppo classe a cui è composto da 25 bambini, dei quali 8 di 3 anni (3 maschi e 5 femmine), 10 di 4 anni (8 maschi e 2 femmine) e 7 di 5 (1 maschio e 6 femmine). Si tratta di una sezione di norma tranquilla e interessata alle nuove proposte. Ci sono però due bambini (uno di 3 e uno di 4) particolarmente vivaci, con un livello di attenzione molto limitato, che spesso creano problemi nelle attività di gruppo. Sono stati, inoltre, inseriti una bimba cinese (4 anni) e una egiziana (5 anni), che ancora non capiscono bene l'italiano.

Essendo una scuola privata buona parte della mattina l'insegnante è da sola con i bambini: dalle 10.00 alle 12.30 del martedì e del giovedì, però è prevista una presenza

Scuola secondaria di I grado.

Il gruppo classe è composto da 22 alunni (10 femmine e 12 maschi). Sono presenti due ragazzini ucraini da poco arrivati in Italia. Una delle alunne ha una certificazione di dislessia. Il gruppo classe non ha ancora costruito relazioni interne solide, tendono a formarsi gruppetti secondo la scuola primaria di provenienza, vi sono due alunni decisamente poco integrati. Il tuo orario settimanale prevede due ore consecutive il venerdì mattina dalla seconda ora. Non sono previste al momento ore di potenziamento sulla disciplina.



Esempio: Progettare unità di apprendimento – La prova

Progetta un'unità di apprendimento in **Scienze** sul **ciclo dell'acqua** secondo lo schema dato, utilizzando i **materiali** che hai a disposizione e tenendo conto della **composizione della tua classe**.

Progetta un'unità di apprendimento in **Storia** sulla **civiltà minoica** secondo lo schema dato, utilizzando i **materiali** che hai a disposizione e tenendo conto della **composizione della tua classe**.

Progetta un'unità di apprendimento in **Educazione civica** sul tema **Diversità e inclusione** secondo lo schema dato, utilizzando i **materiali** che hai a disposizione e tenendo conto della **composizione della tua classe**.



Esempio: Progettare unità di apprendimento – La prova

L'unità di apprendimento dovrà essere elaborata secondo il seguente schema

Descrizione delle *finalità educative e dei traguardi attesi (obiettivi, competenze...)*

Rilevazione della *situazione di partenza*

Descrizione delle *metodologie didattiche*

Descrizione delle *esperienze di apprendimento*

Selezione e organizzazione dei *contenuti di apprendimento*

Indicazione di *materiali e risorse* occorrenti

Indicazione di strumenti e metodi di *valutazione*

Individuazione dei *tempi* e degli spazi

Realizzazione di almeno un materiale didattico



Esempio: Progettare unità di apprendimento – Strumenti per l'autovalutazione



Scheda di correzione

Nella seguente scheda troverai innanzitutto alcune indicazioni relative alla modalità di stesura dei traguardi della tua azione didattica: le finalità, le competenze e gli obiettivi. Si tratta di un passaggio fondamentale, per mirare bene il tuo intervento e, in seguito, per saperne rilevare adeguatamente l'efficacia.

Ti forniremo, inoltre, due esempi di unità didattiche svolte: uno per la scuola dell'infanzia e uno per la scuola primaria. L'argomento scelto non coincide con nessuno di quelli proposti, perché tale scheda vuole proporsi come un punto di riferimento e non come un modello normativo rigido. La tematica scelta è la medesima, anche se affrontata, ovviamente, in maniera differente: la fiaba.

Finalità, obiettivi e competenze

Nella stesura della tua unità didattica ti è stato chiesto di indicare le finalità e le competenze che si intendono sviluppare con il progetto didattico e di articolare tali competenze in obiettivi specifici, più analitici.

FINALITÀ

Con il termine «finalità» di un intervento didattico si intendono gli sfondi ideali, valoriali, verso i quali deve tendere la progettazione. Si tratta di un orizzonte ineludibile perché le proposte didattiche siano inquadrare in un più ampio progetto di crescita e maturazione personale.

COMPETENZE

Le competenze comprendono conoscenze dichiarative, procedurali, contestuali, abilità, strategie metacognitive e di problem solving. Il soggetto competente è, dunque, colui che, in una situazione complessa, è capace di mobilitare il suo sapere, saper fare e saper essere per risolvere i problemi che si presentano in situazioni differenziate.¹

Le unità didattiche potranno, dunque, prevedere la maturazione di vere e proprie competenze o di singoli saperi, saper fare e saper essere che sono alla base delle stesse, pur tenendo come punto di riferimento tali competenze.

OBIETTIVI

Negli obiettivi specifici si esplicitano le conoscenze o le abilità che il soggetto deve acquisire al termine dell'unità didattica. Nel nostro caso si tratta di indicatori più analitici della competenza di riferimento.

L'obiettivo dovrà avere le seguenti caratteristiche.²

- precisione: l'obiettivo deve indicare in modo non equivocabile che cosa si intende osservare (ad esempio non è chiaro che cosa si vuole misurare con la frase «Lo studente sappia la rivoluzione francese», occorre specificare se deve «saper ripetere», «spiegare», o altro. Elenchiamo alcuni verbi soggetti a interpretazioni non univoche: sapere (a meno che non sia seguito da un altro verbo, ad esempio «saper enumerare»), comprendere, rendersi conto, credere, saper fare, discutere, comprendere bene. Altri verbi sono, invece, meno soggetti a confusione: leggere, ripetere, differenziare,



Esempio: Progettare unità di apprendimento – Strumenti per l'autovalutazione



Esempi di unità didattiche svolte

Scuola dell'infanzia

In questo paragrafo presenteremo un'unità didattica rivolta alla scuola dell'infanzia relativa alla lettura ad alta voce.

Si ipotizza di rivolgere la presente unità didattica alla prima situazione classe descritta per la scuola dell'infanzia, della quale richiamiamo gli aspetti principali in nota.³

1 DESCRIZIONE DELLE FINALITÀ, DELLE COMPETENZE E DEGLI OBIETTIVI DIDATTICI

Favorire da parte di tutti i bambini, anche quelli stranieri e/o con difficoltà, l'acquisizione di competenze di comprensione dei testi letti dall'insegnante, abilità indispensabili per le attività che si svolgeranno nei livelli di scuola successivi.

La competenza, alla quale mira tale unità didattica, riguarda la comprensione dei testi letti ad alta voce.

Più in dettaglio l'unità didattica è volta al conseguimento dei seguenti obiettivi specifici:

- apprendere a prestare attenzione a letture progressivamente più prolungate
- apprendere a riconoscere i personaggi della storia
- apprendere a riconoscere i nessi causali nella storia
- apprendere a riconoscere l'ordine delle sequenze.

2 RILEVAZIONE DELLA SITUAZIONE DI PARTENZA

In ingresso è possibile effettuare una rilevazione in piccolo gruppo, condotta tramite colloquio successivo alla lettura della fiaba. In tal caso il colloquio può partire dalle emozioni del bambino, al fine di non nuocere al piacere della lettura con una ricostruzione artificiosa della storia.

In alternativa è possibile proporre una lettura dialogata che consenta di rilevare i livelli di comprensione del gruppo o l'anticipazione e la previsione della storia, che implica la comprensione delle premesse.

³ Gruppo eterogeneo di 25 bambini tra i 3 e i 5 anni, dei quali 8 di 3 anni (3 maschi e 5 femmine), 10 di 4 anni (8 maschi e 2 femmine) e 7 di 5 anni (1 maschio e 6 femmine). Si tratta di una sezione di norma tranquilla e interessata alle nuove proposte. Ci sono però due bambini (uno di 3 e uno di 4 anni) particolarmente vivaci, con un livello di attenzione molto limitato, che spesso creano problemi nelle attività di gruppo. Sono state, inoltre, inserite una bimba cinese (4 anni) e una egiziana (5 anni), che ancora non capiscono bene l'italiano. Per buona parte della giornata l'insegnante è da sola con i bambini. È prevista la compresenza solo dalle 10.00 alle 12.00.



Esempio: Progettare unità di apprendimento – Strumenti per l'autovalutazione



La rilevazione può anche essere effettuata tramite colloqui individuali successivi alla lettura collettiva della storia, per poter poi controllare lo sviluppo della competenza di comprensione.

3 DESCRIZIONE DELLE METODOLOGIE DIDATTICHE

Il progetto didattico prevede l'introduzione, una volta al giorno, di una lettura ad alta voce condotta dall'insegnante. L'attività verrà realizzata con un gruppo ristretto di bambini omogenei per età, per poter calibrare meglio l'intervento: la scelta dei testi, le spiegazioni, la sostituzione dei termini troppo difficili, ecc. Sarà così possibile anche monitorare la comprensione dei bambini, soprattutto di quelli che tendono a interagire poco con l'insegnante o di quelli che mostrano maggiori difficoltà di linguaggio e di comprensione.

In particolare verranno formati quattro gruppi: due con 4 bambini di 3 anni ciascuno (uno dei quali con 2 maschi e 2 femmine; l'altro con 1 maschio, magari il bambino più difficile da contenere, e 3 femmine) e due misti con bambini di 4 e 5 anni, facendo attenzione a inserire la bambina cinese in uno dei due gruppi e quella egiziana nell'altro, in modo da poter prestare loro più attenzione. Se le due bambine straniere presentano particolari difficoltà possono essere inserite temporaneamente nei gruppi di bambini di 3 anni. I due gruppi misti con bambini di 4 e 5 anni saranno composti rispettivamente da 8 e 9 bambini. In quello più ridotto sarà inserito il bambino con più difficoltà di attenzione.

Di particolare rilevanza è la presenza rituale della lettura per poter incidere in maniera significativa sui livelli di attenzione e di comprensione del linguaggio utilizzato nei testi scritti. Oltre alla ritualità, occorrerà introdurre degli accorgimenti perché questi interventi siano percepiti come momenti di vera e propria «coccola» e di consolidamento del legame affettivo tra insegnanti e bambini, affinché la lettura sia associata al piacere e motivante. Si potranno scegliere, inoltre, testi umoristici che favoriscano il divertimento e il coinvolgimento dei bambini.

Inizialmente può essere privilegiata la lettura dialogata affinché si possa controllare la comprensione in itinere e stimolare un ascolto attivo. In seguito si potrà progressivamente approdare a una lettura narrativa con discussione alla fine.

La discussione alla fine e in itinere deve avere sempre la funzione di controllare e sviluppare la comprensione, concentrando l'attenzione del bambino sul nesso causale e temporale che lega i diversi eventi.

Non si rifiuterà di tanto in tanto, se i bambini lo richiederanno, la rilettura dei testi, utile per conseguire livelli superiori di comprensione.

4 DESCRIZIONE DELLE ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO

Nel primo mese si privilegeranno le storie più semplici e brevi e si incrementerà la durata della lettura man mano che i bambini acquisiranno capacità di concentrazione superiori. Al secondo mese sarà già possibile cominciare a leggere storie più lunghe e complesse o parti di libro, suddivise nei giorni. In particolare si seguirà il seguente iter.

Gruppi di 3 anni

Primo mese: lettura delle figure e ricostruzione verbale della storia tramite racconto. Lettura di brevi cartonati (ad esempio *I primi libri di Kika* dell'Edizione EL; *Pimpa* di Rizzoli; *Pina* di Mondadori), anche se non si tratta di vere e proprie storie. Possono essere utilizzati anche i libri con i buchi in questa prima fase, che favoriscono il bisogno del bambino di manipolare. Sono utili infine le filastrocche.

Secondo mese: lettura di brevi testi in cui il protagonista svolge attività quotidiane, legate agli interessi dei bambini (al cibo, alla nanna, alle paure, ecc.), come *Voglio una sorellina!* di Tony Ross (1999, Milano, Mondadori). Possono essere utili

Esempio: Progettare unità di apprendimento – Strumenti per l'autovalutazione



le collane di cartonati che hanno il medesimo personaggio, al quale i bambini si affezionano. Essi consentono, infatti, di partire da una conoscenza già acquisita relativa alle caratteristiche del personaggio protagonista.

Terzo mese: in ultimo si lavorerà su storie vere e proprie, albi con poche frasi, come, per esempio, quello di Lionni *Piccolo blu e piccolo giallo* (1999, Milano, Babalibri).

Gruppi di 4 e di 5 anni

Primo mese: lettura di albi illustrati più semplici, con testi e immagini chiare, magari più rituali.

Secondo mese: lettura di alcuni capitoli di un breve romanzo come *L'incredibile storia di Lavinia* (Pitzorno, 1985, Trieste, Edizioni EL), in giornate successive. La suddivisione di una storia lunga richiede ai bambini di ricordare e ricollegare ciò che è stato letto in precedenza. Si potranno leggere anche fiabe brevi o in riduzione.

Terzo mese: in ultimo si potranno affrontare le fiabe in versione originale (certamente preferibili alle riduzioni). Si potranno utilizzare, per esempio, quelle dei fratelli Grimm o quelle di Calvino (*Fiabe italiane*). La fiaba presenta un linguaggio diverso da quello quotidiano e spesso più complesso, al quale occorre prestare particolare attenzione. Molte di esse sono, inoltre, piuttosto lunghe rispetto ai tempi di attenzione dei bambini e necessitano di essere suddivise in più parti.

5 SELEZIONE E ORGANIZZAZIONE DEI CONTENUTI DI APPRENDIMENTO

I contenuti dei testi possono essere i più disparati. In generale occorrerà tener conto dell'età dei bambini per la scelta degli stessi: per i più piccoli può essere più utile la scelta di libri che riguardano situazioni reali, concrete, vicine alla loro esperienza.

Per i bambini di 4 e 5 anni si potranno anche scegliere testi che possano far scaturire la discussione su tematiche importanti quali l'amicizia, la diversità, l'attenzione ai più deboli, l'inquinamento ambientale o l'importanza di impegnarsi per raggiungere i propri obiettivi.

6 INDICAZIONE DEI MATERIALI E DELLE RISORSE OCCORRENTI

- Testi per l'infanzia (cartonati, albi illustrati, libri con i buchi, storie, fiabe, filastrocche)
- Cartoncino per disegnare le scene di alcuni testi

7 INDICAZIONE DI STRUMENTI E METODI DI VALUTAZIONE

Le prove di controllo in itinere saranno condotte tramite la lettura dialogata, con la richiesta ai bambini di effettuare alcune inferenze dal testo, deduzioni e previsioni. Occorrerà prestare particolare attenzione alle bambine straniere e ai bambini in difficoltà.

All'inizio e al termine di ogni mese verrà effettuata una prova individuale: si chiederà, in primo luogo, ai bambini di prevedere il titolo di un testo a partire dall'osservazione dell'immagine in copertina e di saperlo correggere o integrare al termine della lettura, dimostrando così di averne compreso i contenuti principali (la selezione dei testi ovviamente richiederà che i titoli siano rappresentativi del contenuto e non troppo scontati); si domanderà inoltre di individuare il protagonista della vicenda, le sue azioni e di ordinare le scene della storia. Si controllerà così il progressivo sviluppo della comprensione. Una volta raggiunto un buon livello, l'insegnante potrà proporre ai bambini testi di diverso genere, con caratteristiche stilistiche molto differenziate e livello di difficoltà superiore ai precedenti. Potrà, inoltre, variare l'esercizio, per esempio chiedendo, al contrario, di prevedere la storia a partire da un titolo o di prevedere il finale di una storia, al fine di controllare il conseguimento della competenza di comprensione in diverse situazioni.

Esempio: Progettare unità di apprendimento – Strumenti per l'autovalutazione



PROGETTAZIONE DIDATTICA

TEMPI DI REALIZZAZIONE E SPAZI

Sarà possibile realizzare tale attività nei momenti di compresenza (ore 10.00-12.00 di ogni giorno), nei quali un insegnante si occuperà della classe, mentre l'altro effettuerà l'attività con i bambini (mezz'ora per ciascuno dei 4 gruppi). L'intervento avrà una durata di 3 mesi.

Sarà creato un angolo lettura apposito, separato dalla classe, dove è possibile leggere la storia in maniera più intima e raccolta.

REALIZZARE ALMENO UN MATERIALE DIDATTICO

Presentiamo alcuni esempi di copertine con i relativi titoli, che potrebbero essere utili per il lavoro di previsione e di revisione finale.

Ai bambini si può chiedere di osservare con attenzione l'immagine, di ipotizzare un titolo e di ripetere la medesima operazione dopo aver ascoltato la storia.



Livello di difficoltà 1: il titolo rispecchia perfettamente quello che c'è sulla copertina.



Livello di difficoltà 2: il titolo non è totalmente prevedibile dalla figura. La prima parte del titolo è facile da individuare dopo la lettura, perché corrisponde al nome del protagonista. La seconda parte richiede invece una buona analisi della figura.



Livello di difficoltà 3: il titolo non è totalmente deducibile dall'illustrazione, ma è richiesta un'inferenza dal testo.

Esempio: Progettare unità di apprendimento – Strumenti per l'autovalutazione



Scuola primaria

In questo paragrafo presenteremo un'unità didattica svolta destinata alla classe terza della scuola primaria,⁴ sempre sul medesimo tema: *la lettura di fiabe*.⁵

1 DESCRIZIONE DELLE COMPETENZE E DEGLI OBIETTIVI DIDATTICI

Un obiettivo importante, sottolineato già nei Programmi per la Scuola elementare del 1985, sollecitava l'accostamento dei bambini ai testi narrativi: «leggere facili testi di tipo anche letterario che attivino nel fanciullo elementari processi interpretativi e sviluppino il senso estetico». Occorre sottolineare che ogni processo di lettura comporta sempre un processo di interpretazione, il lettore meno avveduto, però, incorre nel rischio della superficialità dell'interpretazione.

Risulta, dunque, particolarmente rilevante cercare di dotare i bambini degli strumenti interpretativi fondamentali, senza imporre loro, però, procedure tecnicistiche che potrebbero soffocare il piacere del leggere.

Una delle modalità proposte per l'interpretazione delle fiabe è quella morfologica di Propp,⁶ lo psicologo russo che ha individuato uno schema ricorrente nelle fiabe di magia russa, formato da 31 funzioni, che si susseguono ordinatamente nel procedere delle fiaba (anche se non sono tutte presenti).

FINALITÀ

Favorire l'acquisizione di competenze di comprensione dei testi scritti, indispensabili per vivere come veri cittadini all'interno della nostra società.

COMPETENZE

L'unità didattica mira allo sviluppo nei bambini di competenze di comprensione e interpretazione dei testi scritti, lo sviluppo di competenze di metalettura o di lettura in profondità.

OBIETTIVI DIDATTICI SPECIFICI

Gli alunni (classe terza di scuola primaria) apprendano a riconoscere lo «schema compositivo» e le funzioni narrative identificate da Propp, all'interno di due fiabe lette dall'insegnante in classe.

Sotto-obiettivi

Apprendere a:

- ascoltare la lettura di un testo narrativo per un tempo prolungato;
- identificare lo schema compositivo delle due fiabe lette in classe;
- identificare i personaggi e i loro rispettivi ruoli, situazioni, luoghi e tempi della fiaba;
- leggere silenziosamente un testo narrativo;
- riconoscere le sequenze narrative delle due fiabe e apprendere ad associarle alle funzioni di Propp;
- identificare le funzioni di Propp in testi nuovi.

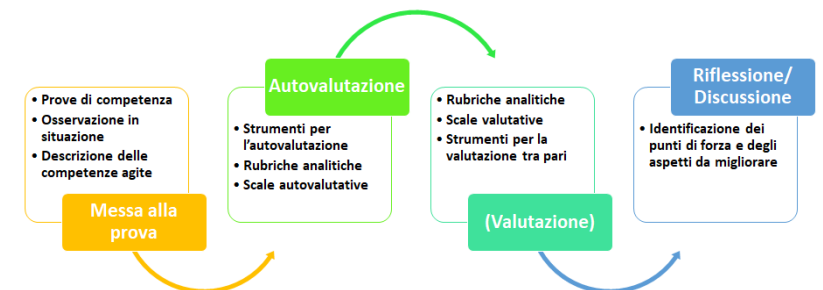
⁴ La classe è composta da 20 bambini, 12 maschi e 8 femmine. È presente in classe un bambino romeno che è stato inserito a dicembre, senza conoscere l'italiano, e tuttora (marzo) stenta a parlare l'italiano e a comunicare sia con i compagni sia con l'insegnante.

⁵ Ispirata ad un'unità didattica realizzata da R. Rinaldi (1991) in «La Scuola SE», n. 69-70 (gennaio/febbraio). Cit. da D. Guelfi e L. Leli (1991), *Manuale di didattica per la scuola elementare*, Roma-Bari, Laterza, pp. 220-227.

⁶ V.J. Propp (1988), *La morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi.

Esempio: Progettare unità di apprendimento – Autovalutazione e Valutazione

Criteri di valutazione	Autovalutazione	Valutazione
Si prevede la rilevazione dei prerequisiti e bisogni?	1 2 3	1 2 3
Sono esplicitate correttamente le finalità didattiche?	1 2 3	1 2 3
Le competenze di riferimento sono esplicitate in modo corretto?	1 2 3	1 2 3
Vengono esplicitati gli obiettivi formativi?	1 2 3	1 2 3
Gli obiettivi sono validi per la fascia d'età?	1 2 3	1 2 3
Gli obiettivi fanno riferimento a tutti gli ambiti di crescita del soggetto?	1 2 3	1 2 3
Gli obiettivi fanno riferimento anche allo sviluppo di strategie di pensiero elevate (capacità critica, metacognizione...)?	1 2 3	1 2 3
I contenuti scelti sono coerenti con la fascia d'età?	1 2 3	1 2 3
Le metodologie didattiche scelte consentono di perseguire gli obiettivi?	1 2 3	1 2 3
Si prevede una valutazione in itinere?	1 2 3	1 2 3
Viene esplicitato in modo completo l'iter didattico?	1 2 3	1 2 3
I materiali didattici sono adeguati all'età?	1 2 3	1 2 3
I materiali didattici sono adeguati agli obiettivi?	1 2 3	1 2 3
I materiali didattici sono chiari?	1 2 3	1 2 3
I materiali didattici sono originali?	1 2 3	1 2 3
Si prevedono eventuali adattamenti, attenzione agli interessi spontanei, una certa flessibilità?	1 2 3	1 2 3
Si prevedono spazi per approfondimenti o recuperi?	1 2 3	1 2 3
Si prevede una valutazione finale?	1 2 3	1 2 3
Viene esplicitato il modo di stimolare la motivazione degli studenti?	1 2 3	1 2 3



Esempio: Progettare unità di apprendimento – Autovalutazione

Rubrica autovalutativa analitica (1)

Progettazione e valutazione	Progettazione				
	Formulazione di un progetto didattico	Sono in grado di progettare in forma autonoma il mio intervento in coerenza con le osservazioni raccolte nel contesto e con il lavoro del tutor d'aula	Sono in grado di progettare correttamente il mio intervento tenendo conto delle indicazioni fornite dal tutor coordinatore e dal tutor d'aula e delle osservazioni raccolte nel contesto	Sono in grado di progettare il mio intervento tenendo conto solo parzialmente delle indicazioni fornite dal tutor coordinatore e dal tutor d'aula e delle osservazioni raccolte nel contesto	Fatico a progettare il mio intervento nonostante le indicazioni fornite dal tutor coordinatore e dal tutor d'aula e delle osservazioni raccolte nel contesto
	Rimodulazione del percorso didattico in relazione alle variabili di contesto	So gestire con autonomia e consapevolezza gli imprevisti introducendo i necessari riorientamenti all'azione	So gestire gli imprevisti introducendo i necessari riorientamenti all'azione, su suggerimento del tutor d'aula	Necessito della mediazione del tutor d'aula per cogliere e gestire gli imprevisti e riorientare l'azione	Fatico a gestire gli imprevisti e a introdurre risposte alternative, nonostante le indicazioni fornite dal tutor coordinatore e dal tutor d'aula
	Consapevolezza dei raccordi tra progettazione di aula e progettazione di istituto	Sono consapevole dei raccordi tra progettazione d'aula e progettazione d'Istituto ed elaboro la progettazione in modo autonomo e coerente	Colgo, su stimolo iniziale del tutor coordinatore e del tutor d'aula, i raccordi tra progettazione d'aula e progettazione d'Istituto ed elaboro la progettazione in modo coerente	Nell'elaborazione della progettazione tengo conto dei raccordi tra progettazione d'aula e progettazione d'Istituto solo con la guida del tutor coordinatore e del tutor d'aula	Fatico a cogliere che la mia progettazione è parte integrante di un progetto formativo di Istituto, nonostante le indicazioni fornite dal tutor coordinatore e dal tutor d'aula
	Valutazione				
	Autovalutazione sistematica del proprio intervento didattico	So individuare e impiegare in modo autonomo criteri e modalità di autovalutazione del mio intervento didattico	So individuare e impiegare criteri e modalità di autovalutazione del mio intervento didattico utilizzando le indicazioni fornite dal tutor	Sono in grado di autovalutare il mio intervento didattico, a seguito di ripetuti feedback forniti dal tutor coordinatore e dal tutor d'aula	Non sono in grado di autovalutare il mio intervento didattico nonostante i feedback forniti dal tutor coordinatore e dal tutor d'aula
	Sceita ed utilizzo di strumenti valutativi	Sono in grado di scegliere, costruire e applicare autonomamente e criticamente strumenti di valutazione congruenti con il progetto didattico elaborato	Sono in grado di scegliere e applicare strumenti di valutazione congruenti con il progetto didattico elaborato, dietro stimolo iniziale del tutor coordinatore e del tutor d'aula	Devo essere guidato nella scelta e nell'applicazione di strumenti di valutazione congruenti con il progetto didattico elaborato	Non sono in grado di scegliere e applicare strumenti di valutazione congruenti con il progetto didattico elaborato, nonostante le indicazioni fornite dai tutor



Esempio: Progettare unità di apprendimento – Autovalutazione

Rubrica autovalutativa analitica (2)

Lavoro d' aula	Metodologia				
	Adozione di strategie e metodologie funzionali al percorso didattico	In una pluralità di strategie e metodologie didattiche so scegliere e utilizzare autonomamente e criticamente quelle più funzionali al percorso progettato	In una pluralità di strategie e metodologie didattiche so scegliere e utilizzare quelle più funzionali al percorso progettato, dietro l'input del tutor d'aula e del tutor coordinatore	Scelgo e utilizzo strategie e metodologie didattiche funzionali al percorso progettato, solo con la guida del tutor d'aula e del tutor coordinatore	Fatico ad individuare le strategie e le metodologie didattiche più funzionali al percorso progettato, nonostante la mediazione del tutor d'aula e del tutor coordinatore
	Adozione delle tecnologie multimediali come risorsa	So scegliere criticamente ed utilizzare in autonomia, nella pluralità delle tecnologie multimediali, quelle più efficaci e funzionali al percorso progettato	Nella pluralità delle tecnologie multimediali, so scegliere ed utilizzare quelle più efficaci e funzionali al percorso progettato, dietro stimolo del tutor d'aula e del tutor coordinatore	Ho bisogno della guida del tutor d'aula e del tutor coordinatore per scegliere e utilizzare le tecnologie multimediali funzionali al percorso progettato	Fatico a considerare le tecnologie multimediali come risorsa funzionale al percorso progettato, nonostante la mediazione del tutor d'aula e del tutor coordinatore
	Scelta degli strumenti didattici funzionali al percorso progettato	Scelgo criticamente ed utilizzo in autonomia gli strumenti didattici più funzionali al percorso progettato	Scelgo, dietro stimolo del tutor d'aula e del tutor coordinatore, ed utilizzo in autonomia gli strumenti didattici più funzionali al percorso progettato	Ho bisogno della guida del tutor d'aula e del tutor coordinatore per individuare ed utilizzare gli strumenti didattici più funzionali al percorso progettato	Fatico a scegliere ed utilizzare gli strumenti didattici più funzionali al percorso progettato nonostante la mediazione del tutor d'aula e del tutor coordinatore



Riepilogo

La fase centrale del bilancio di competenze consente di:

- mettersi alla prova rispetto alle competenze che caratterizzano la professione.

A tale scopo si utilizzano prove autentiche scelte in coerenza con la competenza da valutare e costruite secondo criteri che ne garantiscano la validità.

Avrà poi luogo l'autovalutazione attraverso scale o rubriche analitiche. Per garantire l'affidabilità di tale autovalutazione essa sarà accompagnata da indicazioni metodologiche sulla declinazione pratica delle attività proposte e da modelli con cui confrontare i propri elaborati.

Si potrà anche prevedere una valutazione esterna (da parte dell'esperto o dei pari) e la successiva discussione sugli esiti.