



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

FISPPA  
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA,  
SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA  
APPLICATA



**“VERSO LA VALUTAZIONE SOSTENIBILE COME COMPETENZA PER LA VITA”**

**4ª Conferenza**

**del Corso di Laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria con il mondo della Scuola  
Venerdì 5 maggio 2023**

**RELAZIONE DI TIROCINIO 5ª ANNUALITÀ'**

**UNA FINESTRA SUL MARE**

**Un percorso sul paesaggio del mare in una classe terza di scuola primaria**

**TIROCINANTE: ALICE ANDRETTA**

**TUTOR SCOLASTICO: MARIKA CAON**

**TUTOR COORDINATORE: ANNA MASO**

**A.A. 2021-2022**

**ISTITUZIONE SCOLASTICA: IC DI LOREGGIA-VILLA DEL CONTE**

# L'idea

Il percorso didattico di seguito delineato ha coinvolto principalmente la disciplina *Geografia* e ha avuto l'obiettivo di presentare agli alunni il paesaggio del mare visto da una prospettiva diversa, ossia quella del faro. Nello specifico, all'inizio di ogni lezione è stata metaforicamente aperta una finestra del faro che ha orientato gli studenti ad assumere lo sguardo che quella prospettiva sottendeva. Da qui il titolo della relazione finale: la "finestra", infatti, può essere considerata sia in concreto, quindi l'oggetto materiale, la finestra vera e propria del faro, sia in astratto, in quanto approfondimento dettagliato sul paesaggio del mare.

Le motivazioni che mi hanno indotta a scegliere come oggetto del mio intervento didattico la geografia e, in particolare, il paesaggio del mare sono state molteplici:

- ✓ la necessità di progettare in ottica sistemica;
- ✓ il desiderio di tradurre nella pratica i principi della geografia umanista;
- ✓ la presa in considerazione del *background* emozionale ed esperienziale degli alunni;
- ✓ il mio personale interesse nei confronti della disciplina e della dimensione del paesaggio del mare filtrata attraverso la metafora del faro.



# Il contesto

- ✓ Destinatari: alunni di classe terza primaria.
- ✓ Istituzione scolastica: IC di Loreggia-Villa del Conte.

La progettualità delineata è nata a seguito di un'accurata analisi dei bisogni formativi emergenti all'interno del contesto classe, di un'attenta lettura del Piano triennale dell'offerta formativa e del mio personale interesse nei confronti della tematica affrontata, soprattutto in relazione alle buone pratiche in termini di comportamenti sostenibili da adottare per la salvaguardia dell'ambiente marino. In particolare, dalla lettura del PTOF, si è compreso come nel corso degli ultimi anni l'istituto fosse stato costretto ad annullare o a ridurre drasticamente la maggior parte dei progetti previsti per le diverse annualità, soprattutto quelli che presumevano uscite didattiche e interventi da parte di esperti esterni. Si è configurata, quindi, la necessità di individuare un ambito tematico che, partendo dai vissuti personali ed emozionali degli alunni, consentisse "di portare il fuori dentro".



# Il progetto (1)

## **Competenze chiave europee (2018/C 189/01)**

- ✓ Competenza in materia di cittadinanza.

Trasversalmente anche:

- ✓ competenza alfabetico funzionale;
- ✓ competenza digitale;
- ✓ competenza personale, sociale e la capacità di imparare ad imparare;
- ✓ competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

## **Traguardi per lo sviluppo della competenza (MIUR, 2012)**

Lo studente:

- ✓ “individua i caratteri che connotano i paesaggi [...]” (p. 47);
- ✓ “si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza” (*Ibidem*).

## **Obiettivi di apprendimento (MIUR, 2012)**

*Paesaggio:*

- ✓ “Conoscere il territorio circostante attraverso l’approccio percettivo e l’osservazione diretta” (p. 47).
- ✓ “Individuare e descrivere gli elementi fisici e antropici che caratterizzano i paesaggi dell’ambiente di vita della propria regione” (*Ibidem*).

*Regione e sistema territoriale:*

- ✓ “Comprendere che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane” (*Ibidem*).



## Il progetto (2)

Il *framework* teorico sottostante all'intervento esperito è stata la **progettazione a ritroso**, proposta da Wiggins e McTighe (2004). Essa si fonda su una logica per l'appunto "a ritroso" secondo la quale un percorso didattico richiede di "partire dalla fine", ovvero da una chiarezza circa i risultati attesi e il modo con cui poterli verificare. Ciò determina una sorta di inversione logica tra il momento progettuale e il momento valutativo e propone un approccio che muove da alcune scelte valutative per svilupparne poi le implicazioni sugli altri aspetti della progettazione didattica. Pertanto, è indispensabile iniziare a lavorare chiedendosi cosa si potrebbe accettare come prova per verificare il raggiungimento da parte degli studenti delle comprensioni desiderate prima di procedere a pianificare le esperienze di insegnamento e apprendimento. Tale modalità di progettazione si compone di tre fasi ben distinte che sono state accuratamente seguite:

- ✓ l'identificazione dei risultati desiderati, che ha permesso di selezionare la competenza chiave, le competenze trasversali, la disciplina di riferimento, i traguardi per lo sviluppo della competenza e gli obiettivi di apprendimento;
- ✓ la determinazione delle evidenze di accettabilità, che ha permesso di definire il compito autentico;
- ✓ la pianificazione delle attività di istruzione.



# Il progetto (3)

Relativamente agli aspetti più puramente metodologici e, dunque, ai processi d'insegnamento che si sono attuati, durante la conduzione degli incontri si è fatto ricorso a una **molteplicità di metodologie**, con il fine ultimo di rispondere alla naturale variabilità degli studenti e ai principi dell'*Universal Design for Learning* (CAST, 2011).

- ✓ Modelli: *product-oriented*, *process-oriented* e *context-oriented*.
- ✓ Metodi: attivo, interrogativo e di sviluppo permissivo.
- ✓ Format: laboratorio, lezione attiva con scambio e dibattito e lezione frontale.
- ✓ Tecniche: spiegazione, argomentazione, discussione, conversazione clinica e *peer tutoring*.
- ✓ Strategie: narrativa, espositiva, dialogica, apprendimento di gruppo.

## Elementi di sistemicità:

- ✓ co-progettazione con una compagna di tirocinio indiretto e scambio del compito autentico con la sua classe di tirocinio;
- ✓ interdisciplinarietà;
- ✓ contatto con gli organizzatori della mostra *Progetto LuMe – Storie di Luce e Memorie*;
- ✓ visita al faro di Bibione e alla mostra in esso allestita.

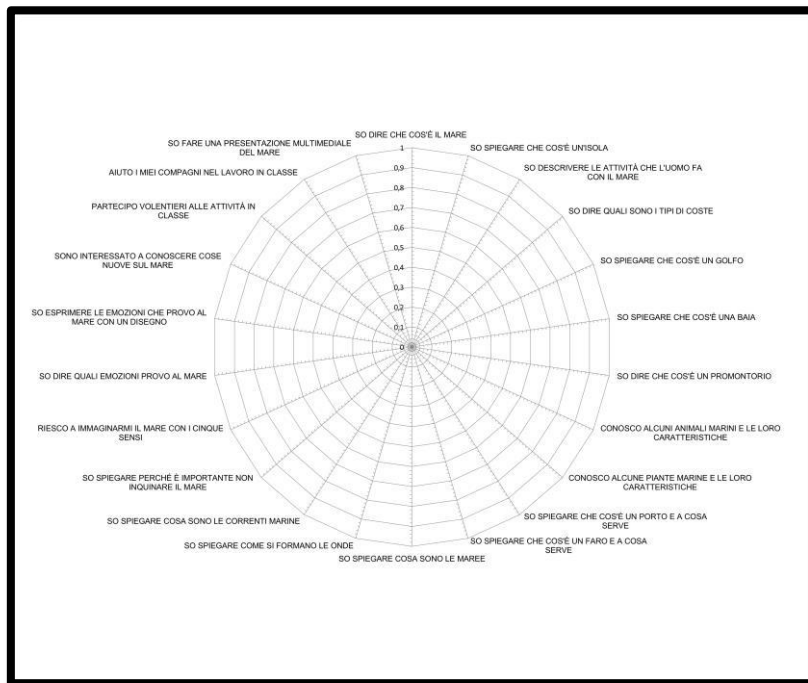




# Fasi e attività svolte (1)

## SINTONIZZAZIONE E LANCIO DELL'ARGOMENTO

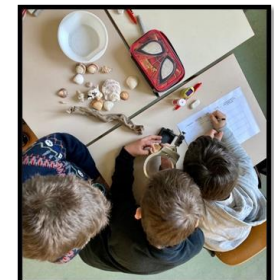
- ✓ Lettura della lettera inviata da Milo, il fittizio guardiano del faro di Bibione che avrebbe accompagnato i bambini alla scoperta del paesaggio del mare.
- ✓ Compilazione individuale del *radar* delle competenze.
- ✓ Ricognizione dei talenti e realizzazione dell'angolo identitario sui talenti al mare di ciascun alunno.



# Fasi e attività svolte (2)

## SVILUPPO DELLA CONOSCENZA ED ELABORAZIONE COGNITIVA

- ✓ Illustrazione della storia del faro di Bibione con l'ausilio di *Google Earth*.
- ✓ Spiegazione delle diverse tipologie di fari, delle loro funzioni, della vita e del lavoro del guardiano del faro grazie al supporto di una presentazione interattiva realizzata con *Genially* e di alcuni video ed estratti di film.
- ✓ Analisi degli elementi naturali del mare e realizzazione di un esperimento sul galleggiamento in acqua dolce e salata.
- ✓ Presentazione della flora e della fauna marina attraverso la lettura di carte d'identità.
- ✓ Scrittura in piccolo gruppo di una storia con protagonisti elementi della flora e della fauna del mare.
- ✓ *Brainstorming* sulle attività dell'uomo al mare e riflessione sulle cause d'inquinamento e sui comportamenti da adottare per la salvaguardia dell'ambiente marino.
- ✓ Individuazione e spiegazione dei movimenti del mare attraverso dei video.

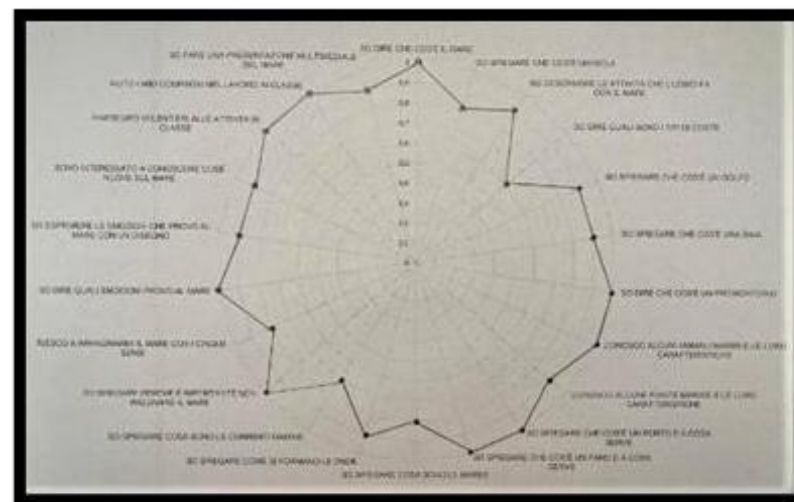
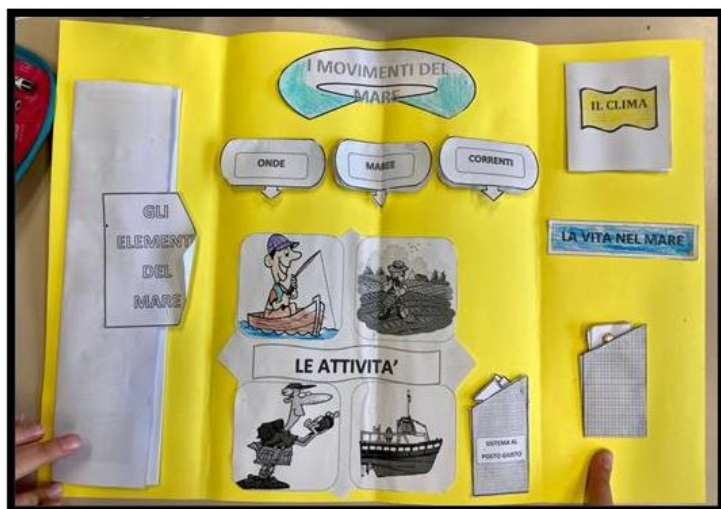




# Fasi e attività svolte (3)

## SINTESI FINALE

- ✓ Realizzazione del compito autentico, ossia la progettazione e la costruzione di un *lapbook* riassuntivo di tutti gli argomenti proposti per illustrare quanto appreso ai compagni di una classe parallela dell'IC di Galliera Veneta.
- ✓ Scambio e confronto del compito autentico con i pari.
- ✓ Verifica finale.
- ✓ Compilazione individuale del *radar* delle competenze.
- ✓ Completamento di un questionario di autopercezione.



# La dimensione valutativa (1)

Relativamente alle scelte valutative, l'intero percorso didattico è stato progettato tenendo in considerazione l'importanza che avrebbe rappresentato per gli alunni l'essere consapevoli del proprio processo di apprendimento. A tal scopo, l'intero *iter* valutativo si è basato sull'approccio della **valutazione per l'apprendimento**, intrecciato all'approccio della **valutazione dell'apprendimento**, con la finalità di accertare l'apprendimento degli studenti nell'ottica del continuo miglioramento attraverso pratiche di riflessione e presa di consapevolezza dei propri progressi (Castoldi, 2016). In aggiunta, è stato concretizzato anche l'approccio della **valutazione sostenibile** teorizzato da Boud nel 2000 (Grion & Restiglian, 2019), che concepisce la valutazione come “competenza da sviluppare e far acquisire agli allievi” (Ivi, p. 27).

La valutazione ha seguito le tre fasi del processo valutativo (Galliani, 2015):

- ✓ la valutazione iniziale: autovalutazione con il *radar* delle competenze attraverso la quale ciascun alunno doveva esprimere attraverso un punteggio da 0 a 10 quanto si percepiva competente rispetto agli indicatori individuati e attività di ricognizione dei talenti;
- ✓ la valutazione in itinere: utilizzo di una “guida per l'occhio” (Castoldi, 2016) con cui ho monitorato i livelli di interesse, partecipazione e attenzione degli alunni e, al contempo, tramite le diverse attività proposte, ho potuto accertare la comprensione del singolo circa gli argomenti affrontati;
- ✓ la valutazione finale: analisi e valutazione del compito autentico e della prova di verifica finale, compilazione del *radar* delle competenze e del questionario di autopercezione relativo alla propria soddisfazione personale, alla percezione che hanno avuto di me come insegnante e alla possibilità di lavorare in gruppo.



## La dimensione valutativa (2): la «prospettiva trifocale»

In rapporto alle sfide poste dalla valutazione della competenza, ho ritenuto fondamentale fare riferimento anche alla **prospettiva trifocale** auspicata da Pellerrey (2004). Essa prevede la presa in considerazione di tre diversi poli:

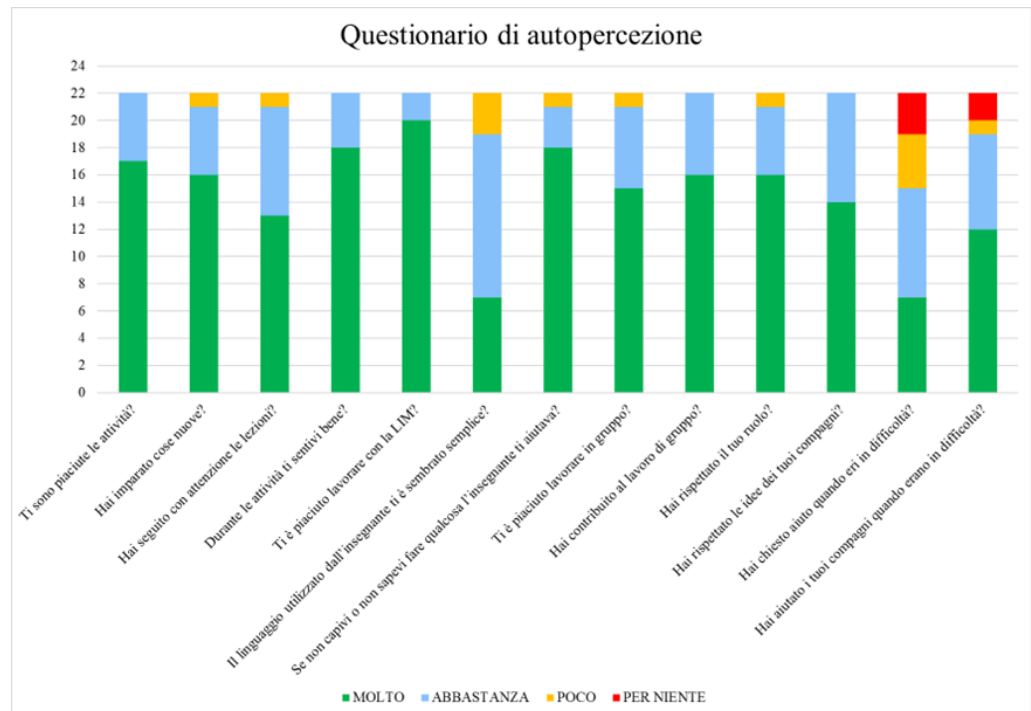
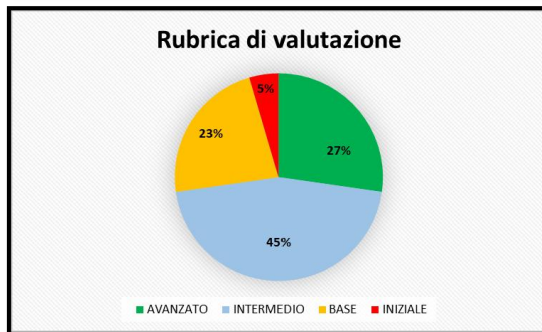
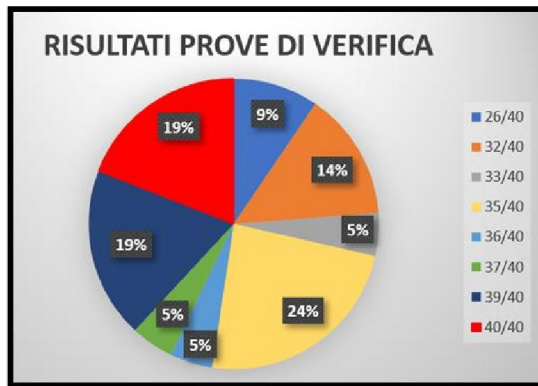
- ✓ polo oggettivo: ha riguardato la valutazione del compito autentico, l'insieme delle attività che hanno permesso di rilevare in termini empirici i livelli di acquisizione di conoscenze e abilità raggiunti e i risultati della prova di verifica;
- ✓ polo soggettivo: ha considerato i *feedback* offerti dagli alunni attraverso le loro osservazioni e riflessioni e la compilazione dei *radar* delle competenze e del questionario di autopercezione;
- ✓ polo intersoggettivo: ha riguardato i processi valutativi messi in atto dai pari, dall'insegnante mentore e da me.

Per elaborare il giudizio finale di ciascun alunno rispetto all'intero percorso è stata utilizzata una **rubrica valutativa** stesa con la collaborazione della mia compagna di tirocinio indiretto e che ha rappresentato un prezioso strumento per “esplicitare gli elementi che stanno alla base del giudizio e i punti di riferimento attraverso cui si è apprezzato l'apprendimento del soggetto”.



# Risultati

- ✓ Gli alunni hanno mostrato di aver preso consapevolezza dei propri apprendimenti attribuendosi punteggi più alti nella compilazione degli indicatori del secondo *radar* delle competenze.
- ✓ Nella valutazione finale, comprensiva dell'intero percorso svolto, la quasi totalità degli studenti si è collocata nei livelli «Intermedio» e «Avanzato».
- ✓ Nel questionario di autopercezione gli alunni hanno espresso un elevato grado di apprezzamento per le attività proposte.



# Conclusioni

Al termine del percorso didattico ho potuto constatare:

- ✓ l'efficacia dell'utilizzo di un fittizio guardiano del faro come **personaggio mediatore** per catturare l'attenzione degli alunni e mantenere elevato il loro grado di coinvolgimento e interesse;
- ✓ la riuscita nell'avvio alla promozione e allo sviluppo dei cardini della **Geografia umanista** e in particolare del **senso del luogo**;
- ✓ l'avvio alla sensibilizzazione in relazione alle buone pratiche, in termini di **comportamenti sostenibili**, da adottare per la salvaguardia dell'ambiente marino;
- ✓ lo sviluppo della **competenza valutativa** negli alunni e l'implementazione dei processi metacognitivi e autovalutativi nei confronti del proprio processo di apprendimento.





# Riferimenti bibliografici

CAST (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author (trad. it. Progettazione Universale per l'Apprendimento. Linee guida: testo completo, 2015).

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Roma: Editrice La Scuola.

Grion, V., & Restiglian, E. (Eds.). (2019). *La valutazione fra pari nella scuola*. Trento: Erickson.

Lando, F. (2012). La geografia umanista: un'interpretazione. *Rivista geografica italiana*, 119, 259-289.

[https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/31286/26670/LandoGeografia\\_umanista-RGI.pdf](https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/31286/26670/LandoGeografia_umanista-RGI.pdf)

MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.

UNESCO. (2020). *L'Educazione all'Oceano per tutti*. Kit pratico. Parigi: Author.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/4394634/16.%20Educazione%20allOceano%20per%20Tutti.pdf>



# Contatti

**Alice Andretta**

[alice.andretta.1@studenti.unipd.it](mailto:alice.andretta.1@studenti.unipd.it)

[alice.andretta94@gmail.com](mailto:alice.andretta94@gmail.com)

