

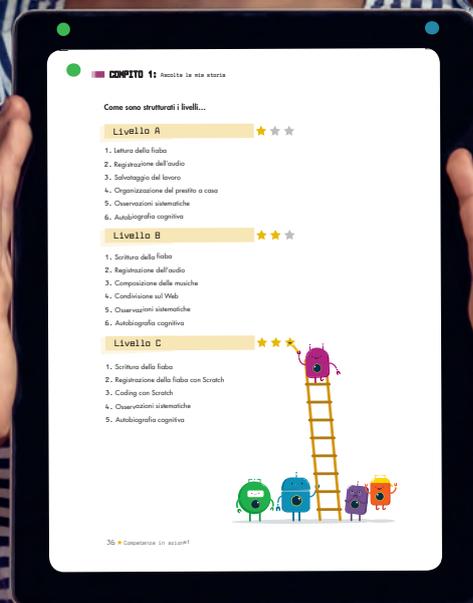
Ivan Sciapeconi
e Eva Pigliapoco

COMPETENZE IN AZIONE!

Compiti di realtà con le tecnologie
- CLASSE QUARTA -

Area
linguistico-
antropologica

Tre livelli
di complessità
tecnologica



iMATERIALI

Erickson

Esistono molti modi diversi di affrontare i temi della didattica per competenze e le sue connessioni con il digitale. Alcuni sono incentrati sul potenziamento della lezione, altri sulla creazione di ambienti di apprendimento, altri ancora sull'approccio ai dispositivi tecnologici come strumenti da imparare a usare.

La serie **COMPETENZE IN AZIONE!** offre agli insegnanti di scuola primaria 5 laboratori strutturati su 3 diversi livelli di difficoltà tecnologica nei quali le tecnologie «scompaiono», agiscono in secondo piano rispetto a un obiettivo dichiarato che investe una competenza complessa che riassume aspetti disciplinari, applicazione digitale, gestione degli aspetti emotivi.

5 compiti di realtà

-  Produzione di una fiaba sonora
-  Recensione di un libro
-  Organizzazione di un evento
-  Analisi di dati meteorologici
-  Ricognizione dei problemi della propria scuola

3 livelli di complessità tecnologica

Ogni proposta è strutturata su 3 livelli di complessità tecnologica.



Il primo livello richiede competenze e strumenti tecnologici di base. Le indicazioni operative vengono fornite passo passo.



Il secondo livello è da intendersi come intermedio. Le attività sono più strutturate sia da un punto di vista didattico-metodologico, sia sotto il profilo dell'utilizzo delle tecnologie.



Il terzo livello, avanzato, raccoglie proposte più articolate da un punto di vista tecnologico e metodologico.

Le attività hanno un carattere dichiaratamente operativo e forniscono agli insegnanti dei modelli da personalizzare.

ISBN 978-88-590-1530-7



€ 18,50

9 788859 101530 7

INTRODUZIONE

Quando abbiamo iniziato a immaginare questa introduzione al volume *Competenze in azione!*, ci siamo detti che esistono molti e diversi modi di affrontare i temi della didattica per competenze e le sue connessioni con il digitale.

Nel corso della nostra esperienza di insegnanti e formatori, ci siamo confrontati con una molteplicità di approcci: alcuni incentrati sul potenziamento della lezione, altri sulla creazione di ambienti di apprendimento, altri ancora sull'approccio ai dispositivi tecnologici come strumenti da imparare a usare.

È ovvio che, di fronte a questo ventaglio di prospettive, la prima decisione da prendere ha riguardato la definizione del «campo di intervento»: abbiamo, cioè, dovuto definire alcune linee guida fondamentali a partire dalle quali sviluppare il nostro lavoro.

Non è stato facile selezionare tra le tante attività sperimentate in classe: si sa che gli insegnanti si affezionano alle proprie proposte operative e anche quelle che non hanno trovato spazio in questo volume hanno prodotto risultati interessanti.

Quando si parla di competenza e digitale, però, il più delle volte ci si limita a eliminare la congiunzione «e». In questo modo, l'attenzione cade sulla sola competenza digitale.

A nostro avviso, questa impostazione — che pure ha delle motivazioni forti e valide — va comunque superata con una riflessione didattica di ampio respiro.

Se proviamo a riflettere sull'inserimento delle tecnologie nei contesti scolastici, possiamo vedere che esse hanno progressivamente causato due diverse reazioni, successive in ordine di tempo.

Di fronte alle innovazioni che hanno modificato radicalmente i nostri stili di vita e di apprendimento, la scuola si è confrontata prima con il mezzo, proponendo una formazione a tappeto negli anni Novanta sul loro uso e, successivamente, ha iniziato a riflettere sull'impatto culturale e educativo dei nuovi media.

Per molti versi era difficile immaginare un percorso diverso.

Sebbene gli osservatori più acuti avessero già delineato scenari poi rivelatisi attendibili, era difficile immaginare un'efficace «educazione ai media» senza un'altrettanto efficace «alfabetizzazione ai media».

Il tema educativo si è imposto poi, con grande forza, negli ultimi anni in relazione ai *social network*, fino a diventare una vera e propria priorità globale dei Paesi in cui le tecnologie sono più diffuse. Basti pensare al tema del *cyber bullismo* o, in modo forse un po' più sottile, alla riconosciuta difficoltà di interpretazione delle fonti di informazioni quando esse sono collocate solo sul Web.

L'argomento definito comunemente «educazione ai media» investe, a ben vedere, un «saper fare» individuale (tutela della privacy personale, la sicurezza, le relazioni, ecc.) e una dimensione collettiva, democratica (le *fake news*, ad esempio).

Ora, se questi temi sono abbastanza riconosciuti e presenti nel dibattito pedagogico, meno spazio ha invece, a nostro parere, il settore dell'«educazione con i media» all'interno del quale dovremmo trovare buone pratiche, innesti con le discipline, intersezioni con la vita reale.

Si può fare educazione ai media senza utilizzare i media? A nostro avviso no.

Gli interventi diretti, quelli volti a stimolare un corretto uso delle tecnologie, potranno sortire effetti forse poco rilevanti, se gli interventi stessi non saranno inseriti in un contesto di pratica quotidiana. Le tecnologie andrebbero utilizzate, vissute come strumento positivo e produttivo, per comprenderne meglio le distorsioni e il possibile impatto sulla vita delle persone.

Può essere utile, a questo proposito, volgere lo sguardo a non molti anni fa.

Il dibattito degli anni Ottanta e Novanta è stato a lungo incentrato sulla necessità di gestire modelli educativi discutibili forniti dal piccolo schermo della TV. «Ladra di tempo, serva infedele», la definiva John Condry, e il filosofo Karl Popper ha dedicato alla «Cattiva maestra televisione» il suo ultimo intervento. Vista con lo sguardo rivolto al nuovo millennio, la televisione sembra di colpo diventata un media di scarso impatto, mentre tutti osserviamo l'invasione dei *device* personali: tablet e smartphone in testa. Di colpo, gli allarmi pedagogici che hanno impegnato quasi venti anni di riflessioni sulla televisione sembrano sopiti, quasi dimenticati.

In realtà, quello che dovremmo conservare dell'esperienza passata è la scarsa efficacia della pedagogia dell'allarme. Evidenziare i rischi legati a una particolare innovazione (e nel caso del digitale se ne possono riscontrare alcuni) non vuol dire fare buona formazione.

Bisogna, in primo luogo, cogliere lo specifico dell'innovazione.

A differenza di quanto avveniva con i media che, a questo punto, verrebbe da definire tradizionali, le tecnologie digitali offrono un'opportunità operativa: di fronte allo stesso *device*, l'utente può essere fruitore passivo o attore propositivo.

Una sintesi di questo approccio è stata fornita nel 2013 dall'allora presidente degli Stati Uniti Barack Obama. Aprendo la Computer Science Education Week ha detto: «Non limitarti a comprare un videogioco. Realizzane uno».

L'insieme delle azioni attive che sapremo proporre, sembra dire l'ex presidente americano, comunicano agli alunni i possibili atteggiamenti da tenere nei confronti dei *device* e delle loro potenzialità. La parte emersa dell'iceberg, i temi educativi, sono sostanzialmente il risultato dei diversi modelli di comportamento che comunichiamo ai nostri alunni. Se comunichiamo passività, se non favoriamo la gestione delle tecnologie in contesti di competenza più ampi, allora il rischio di un uso inconsapevole o rischioso sarà sempre più reale.

Con l'ottimismo che contraddistingue ogni inguaribile educatore, abbiamo pensato quindi di proporre una serie di attività nelle quali le tecnologie partecipano allo sviluppo di competenze complesse. Forniamo degli schemi, dei suggerimenti utili affinché «l'educazione con i media» favorisca anche «l'educazione ai media». L'obiettivo è alto, ma non irraggiungibile.

Il mio smartphone sa già tutto

«Perché devo andare a scuola, se il mio smartphone sa già tutto?», chiede il protagonista di una vignetta di Randy Glasbergen, geniale fumettista americano. La battuta è folgorante e probabilmente colpisce perché ci interroga su un tema centrale del nostro lavoro. La risposta che ognuno di noi darebbe a una provocazione del genere è, probabilmente, simile: «Caro ragazzo, vai a scuola perché devi imparare a collegare le conoscenze tra loro e perché devi riuscire a districarti tra le molte, troppe notizie false che un sistema imperfetto come Internet non può gestire in automatico».

Paradossalmente, però, anche una risposta di questo genere finisce con il dare ragione al ragazzo della vignetta: se la scuola vuol continuare ad aver senso nell'era della pervasività delle fonti di informazione, deve cambiare il proprio statuto.

Se il confronto tra la scuola e le tecnologie digitali avviene sul terreno della trasmissione delle conoscenze, la scuola risulta molto debole e facilmente superabile. La massa enorme di informazioni, un volume in continua crescita, peraltro, difficilmente può trovare spazio sui banchi di una scuola tradizionale. La scuola può continuare a svolgere la sua funzione irrinunciabile e democratica solo se fa propria una visione delle conoscenze che includa gli strumenti digitali come fonte di informazione.

Se, però, la portata dell'innovazione digitale fosse semplicemente assimilabile al concetto di «nuova enciclopedia», non dovremmo rivedere poi molto nella nostra pratica didattica. In fondo, potrebbe essere indifferente alla scuola trasferire la propria fonte di conoscenza dai libri al Web. La tentazione di resistere al cambiamento è umana: sarebbe sufficiente trasferire sul Web il concetto di fonte di conoscenza e la lezione basata su spiegazione – studio – interrogazione sarebbe salva.

La didattica per competenze «con i media»

In questi anni abbiamo assistito nella scuola a un tentativo di impiegare i contenuti del Web in un contesto didattico e il modello della *flipped classroom* ne è un esempio abbastanza evidente. Le ragioni che spingono molti insegnanti a capovolgere la lezione sono varie e nobili, ma il trasferimento della lezione dal contesto classe a un video fruibile su Internet, pur utile, non rappresenta automaticamente una connessione tra digitale e didattica per competenze. Si tratta, appunto, di una delocalizzazione: dal reale dell'aula al virtuale del Web.

La connessione tra didattica per competenze e nuove tecnologie che abbiamo voluto indagare ci ha portato in un contesto completamente diverso.

Nelle attività proposte nelle pagine seguenti, le tecnologie «scompaiono», agiscono in secondo piano rispetto a un obiettivo dichiarato che investe una competenza complessa che, come tale, è definita da aspetti disciplinari, applicazione digitale, gestione degli aspetti volitivi ed emotivi.

Il focus di un'attività per competenze «con i media» è incentrato sulle competenze: i media sono strumenti da padroneggiare con sicurezza, ma l'obiettivo ultimo è far crescere globalmente le competenze degli alunni.

Le stesse competenze potrebbero essere esercitate anche senza tecnologie. Con le tecnologie assumono un valore aggiunto.

Tuttavia, «padroneggiare con sicurezza» i media vuol dire anche lavorare su abilità digitali.

Torniamo a farci suggerire un chiarimento da un'altra vignetta di Randy Glasbergen. Di fronte alla domanda posta dall'insegnante: «Quanto fa 3 centesimi meno 2 centesimi», la bambina, perplessa, risponde con un quesito spiazzante: «Vuole sapere la mia risposta nella matematica scolastica, nella matematica del governo o in quella delle aziende?».

Se la discussione fosse incentrata sullo sviluppo delle competenze digitali, a questo punto ci potremmo dividere tra quanti ritengono utile far svolgere le operazioni matematiche senza alcun supporto e quanti, invece, ritengono sensato far usare la calcolatrice. Ma se anche risolvessimo questo nodo, non avremmo ancora aggredito il tema principale: in quale cornice di senso utilizziamo conoscenze e abilità matematiche supportate dalla tecnologia? Per quale obiettivo, con quale scopo? La matematica scolastica, tecnologica o meno, è sufficiente a comprendere il mondo, è sufficiente a formare un cittadino consapevole?

Le attività presentate in questo volume rappresentano piste operative che si sviluppano all'interno di questo scenario complesso.

I nostri obiettivi sono pochi, ma piuttosto ben definiti:

1. *Proponiamo attività per competenze.* Le conoscenze e le abilità rappresentano mattoncini fondamentali, ma il compito da svolgere è una costruzione ben più articolata della semplice somma dei pezzi.
2. *Prevediamo l'uso di tecnologie.* Le applicazioni della tecnologia non sono il fine delle proposte contenute nel volume. Semmai, esse rappresentano uno dei mattoncini da utilizzare per la costruzione del compito da svolgere, della competenza da sviluppare.
3. *Supportiamo il docente.* Esiste un *digital divide* tra le persone. Tra noi insegnanti ci sono quelli nati in un'epoca che potremmo definire analogica, facilmente definibili come «immigrati» nel digitale. Alcuni di noi hanno sviluppato comunque una buona padronanza del mezzo, altri hanno conosciuto resistenze maggiori. È per questo che le attività illustrate nelle pagine successive sono strutturate su tre livelli differenti di complessità tecnologica. Il nostro intento è includere tutti, docenti inclusi. Quasi uno slogan, che, per chi ci conosce, è un *modus operandi*. Uno strumento dato in mano a un collega deve essere utile, sperimentato, ma al contempo non deve distrarre dal focus con inutili complicazioni.
4. *Creiamo scenari di senso.* Come in ogni proposta che si fondi su una didattica per competenze, cercheremo di tenere in primo piano lo scenario di senso che emerge dagli aspetti costitutivi della competenza stessa. Su questo punto, però, è opportuno soffermarsi e spendere qualche riga in più, per cui rimandiamo alla lettura delle prossime pagine (Capitolo 1).



Tecnologia

- ▶ Scratch



Durata

- ▶ Media



Organizzazione

- ▶ Coppie cooperative



Percorso

- 1 Scrittura della fiaba
- 2 Registrazione della fiaba con Scratch
- 3 Coding con Scratch
- 4 Osservazioni sistematiche
- 5 Autobiografia cognitiva



Descrizione

Con questa attività vi viene chiesto di produrre una fiaba sonora. In coppie cooperative dovrete scrivere una storia che successivamente leggerete. Poi dovrete utilizzare Scratch per registrare la vostra lettura e scrivere un breve codice. Al termine del lavoro, chiunque potrà ascoltare la vostra storia. Fate attenzione, però: un buon racconto, per essere ascoltato, deve innanzitutto essere letto con espressività!

Destinatari

Adulti e bambini interessati alle buone storie.

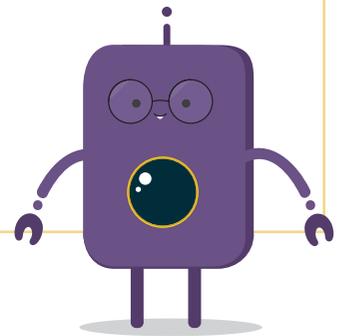
Tempi

Inizio del lavoro: _____

Termine del lavoro: _____

A disposizione

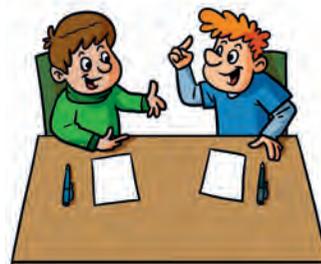
Il personal computer, Scratch online.



Scrivere una fiaba in apprendimento cooperativo

Riportiamo alcuni consigli per avviare la classe alla scrittura di un testo cooperativo. Gli alunni sono suddivisi in coppie di lavoro. All'interno di ciascuna coppia vengono assegnati i ruoli: scrittore e correttore. Dopo ogni step di lavoro i ruoli ruotano nella coppia. Ogni bambino riceve la scheda riportata nella pagina seguente. Ecco le istruzioni da fornire ai bambini.

1 Pensate insieme l'inizio della fiaba.



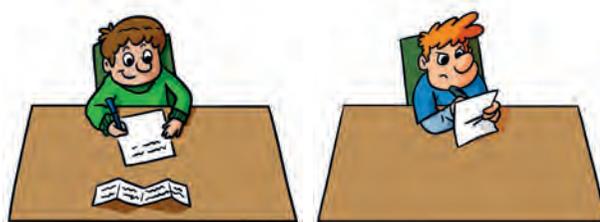
2 Lo scrittore scriverà il testo concordato nella coppia.



3 Il correttore rileggerà il testo e cercherà di individuare tutti gli errori.



4 A questo punto, nella coppia si invertono i ruoli: il bambino scrittore diventa correttore e viceversa.



E dopo aver scritto l'inizio?

Si inizia con una nuova sessione di lavoro, come descritto dalla fase 1 alla fase 4... fino alla fine della storia.

Lavoro in coppia con

Scriviamo una fiaba in apprendimento collaborativo...

La fiaba potrebbe iniziare così...

scrittore

correttore

La fiaba potrebbe continuare così...

scrittore

correttore

La fiaba potrebbe continuare così...

scrittore

correttore

La fiaba potrebbe continuare così...

scrittore

correttore

La fiaba potrebbe concludersi così...

scrittore

correttore

Lavoro in coppia con

È il momento di valutare la fiaba che avete scritto...

Fase 1 – Scrivi qui il tuo parere sul lavoro svolto.

► La nostra fiaba è:

- molto interessante abbastanza interessante poco interessante

► Durante la scrittura della fiaba:

- io e il mio compagno abbiamo rispettato i ruoli.
 il mio compagno ha fatto fatica a rispettare i ruoli.
 io ho fatto fatica a rispettare i ruoli.

► Durante questa fase del lavoro:

- non abbiamo avuto conflitti.
 ci sono stati conflitti, ma li abbiamo risolti.
 ci sono stati conflitti e non siamo riusciti a risolverli.

► Segna con una X le azioni che avete compiuto durante il lavoro.

- Abbiamo accettato il punto di vista dell'altro.
 Abbiamo discusso le nostre idee.

Fase 2 – Riporta qui sotto il parere del tuo compagno.

► La nostra fiaba è:

- molto interessante abbastanza interessante poco interessante

► Durante la scrittura della fiaba:

- io e il mio compagno abbiamo rispettato i ruoli.
 il mio compagno ha fatto fatica a rispettare i ruoli.
 io ho fatto fatica a rispettare i ruoli.

► Durante questa fase del lavoro:

- non abbiamo avuto conflitti.
 ci sono stati conflitti, ma li abbiamo risolti.
 ci sono stati conflitti e non siamo riusciti a risolverli.

► Segna con una X le azioni che avete compiuto durante il lavoro.

- Abbiamo accettato il punto di vista dell'altro.
 Abbiamo discusso le nostre idee.

Fase 3 – Scrivi qui le tue conclusioni.

Avete la stessa opinione sul lavoro svolto? Ci sono delle parti discordanti? Il parere del tuo compagno ti ha fatto cambiare idea su qualche aspetto?

Prima di iniziare, rispondi al test...

Il mio amico Scratch

Sono già registrato al sito <https://scratch.mit.edu/>

Sì No Forse

Ho già realizzato progetti con Scratch.

Sì No Forse

So fare in modo che il gattino Scratch faccia «Miaooo».

Sì No Forse

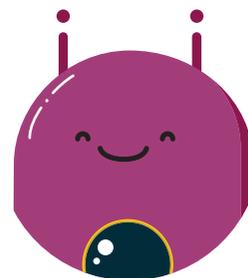
So che cos'è una variabile.

Sì No Forse

Ho già visto prima d'ora script di questo tipo:



Sì No Forse



RISPOSTA DEL TEST

- Se tutte le tue risposte sono «Sì», non avrai difficoltà a lavorare da solo durante le prossime attività. Anzi, potrai aiutare i tuoi compagni a fare del loro meglio.
- Se le tue risposte contengono alcuni «No» o «Forse», è probabile che tu abbia bisogno di un piccolo aiuto in alcuni passaggi.
- Se le tue risposte contengono molti (o tutti) «No» e «Forse», è probabile che tu debba chiedere l'aiuto di compagni e insegnanti in molti passaggi. Non ti preoccupare: sarà comunque una bella esperienza.

Che tempo fa?

Descrizione del compito

In questa attività, i bambini dovranno raccogliere i dati relativi ai principali elementi del clima per un certo numero di giorni. In particolare, ci soffermeremo sulla temperatura, sulla pressione e sulle precipitazioni. Il periodo di osservazione sarà di quindici giorni. Ovviamente, nulla impedisce ai docenti di integrare o personalizzare questa impostazione di base che rappresenta una semplice indicazione operativa. I dati rilevati, comunque, andranno utilizzati per avviare una discussione sull'andamento del tempo e, con un semplice gioco previsionale, provare a indovinare che tempo farà il sedicesimo giorno di attività sulla base delle evidenze registrate.

Tutta l'attività è pensata per un approccio di tipo cooperativo.

In queste pagine, vista la ricchezza e la moderata complessità della proposta, non abbiamo voluto inserire materiali specifici per la gestione della classe in apprendimento cooperativo. Il docente esperto, comunque, saprà costruire le interdipendenze necessarie per strutturare la condotta didattica nel modo più opportuno.

★
Livello A
BASE

Ai bambini viene chiesto di utilizzare un programma di videoscrittura per costruire una tabella a doppia entrata, all'interno della quale saranno inseriti i dati meteo. Questi ultimi saranno ricavati da una semplice ricerca in Internet. Obiettivo dell'attività è la costruzione di un lapbook individuale.

★★
Livello B
INTERMEDIO

Anche per questo secondo livello di difficoltà, l'obiettivo dichiarato è la costruzione di un lapbook, ma i bambini dovranno lavorare su un foglio di calcolo. Nelle prossime pagine saranno fornite indicazioni per trovare in Internet i dati relativi alla temperatura, alla pressione e alle precipitazioni. Successivamente, gli alunni saranno chiamati a disegnare un grafico attraverso il foglio di calcolo. Il grafico andrà poi stampato e incollato all'interno del lapbook individuale.

★★★
Livello C
AVANZATO

Nel livello avanzato, gli alunni consulteranno Internet per ricavare i dati relativi alla temperatura, alla pressione e alle precipitazioni. Il volume mette a disposizione alcune semplici indicazioni per realizzare il grafico sui dati meteo attraverso il linguaggio di programmazione Scratch.

Osservazioni sistematiche e autobiografie cognitive

I tre livelli di attività propongono anche delle pagine specifiche per la rilevazione delle osservazioni sistematiche e alcuni suggerimenti per le autobiografie cognitive.



Essendo presenti diverse versioni di uno stesso software, le indicazioni riportate in questo volume potrebbero non corrispondere perfettamente agli step da seguire durante le attività al PC con gli alunni.

Come sono strutturati i livelli...

Livello A



1. Raccolta dati
2. Creazione della tabella per la registrazione dei dati
3. Progettazione e realizzazione del lapbook
4. Osservazioni sistematiche
5. Autobiografia cognitiva

Livello B

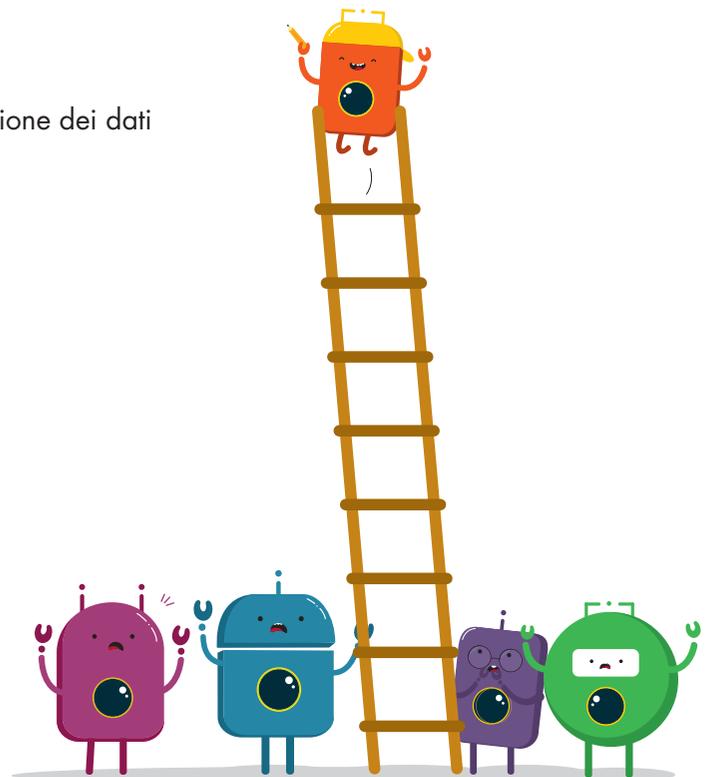


1. Raccolta dati
2. Creazione del grafico per la registrazione dei dati
3. Progettazione e realizzazione del lapbook
4. Osservazioni sistematiche
5. Autobiografia cognitiva

Livello C



1. Raccolta dati
2. Creazione del grafico per la registrazione dei dati
3. Realizzazione del grafico con Scratch
4. Osservazioni sistematiche
5. Autobiografia cognitiva





Tecnologia

- ▶ PC
- ▶ Word
- ▶ Carta, forbici e colla



Durata

- ▶ Media



Organizzazione

- ▶ Lavoro di coppia possibilmente di tipo cooperativo. Nella fase della registrazione dei dati, si prevedono due ruoli:
 1. il ricercatore: avrà il compito di cercare i dati su Internet
 2. l'operatore: avrà il compito di trascrivere i dati sulla tabella.I ruoli ruoteranno giornalmente. La realizzazione del lapbook sarà individuale.



Percorso

- 1 Raccolta dati
- 2 Creazione della tabella per la registrazione dei dati
- 3 Progettazione e realizzazione del lapbook
- 4 Osservazioni sistematiche
- 5 Autobiografia cognitiva



Descrizione

È arrivato il momento di ragionare come veri e propri meteorologi. Che tempo farà tra quindici giorni? Per rispondere a questa domanda bisogna essere dei veri scienziati, ma noi ci possiamo provare osservando attentamente tre elementi del clima: la temperatura, la pressione e le precipitazioni. Quello che ti proponiamo è di lavorare con un tuo compagno o una tua compagna per raccogliere i dati per quindici giorni. Con i dati raccolti, costruirai un lapbook e, soprattutto, cercherai di interpretare «la tendenza» che questi dati mostrano. Osservando questa tendenza, potrai provare ad indovinare che tempo farà al termine del lavoro.

Destinatari

I destinatari di questo lavoro saranno i tuoi compagni di classe: chi riuscirà a prevedere meglio che tempo farà?

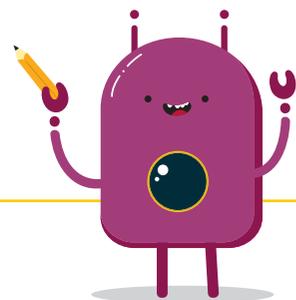
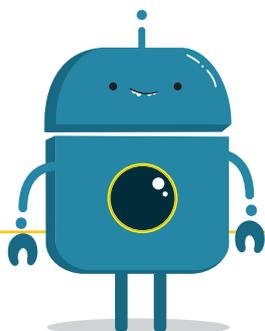
Tempi

Inizio del lavoro: _____

Termine del lavoro: _____

A disposizione

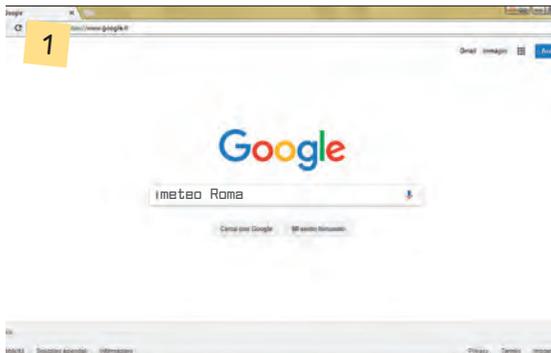
Le istruzioni su come cercare in Internet i dati meteorologici; i materiali e le istruzioni per costruire un lapbook.



Lavoro in coppia con

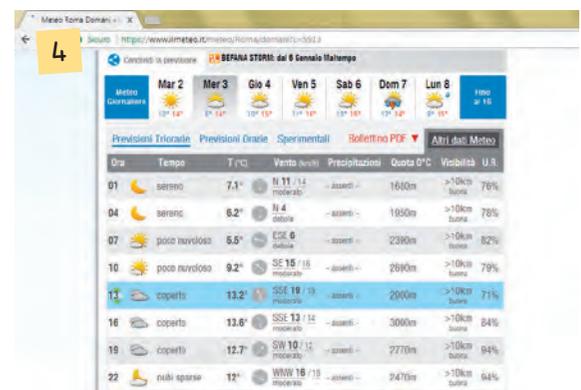
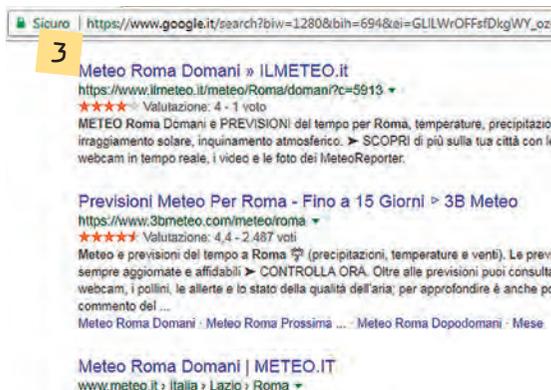
Dove trovare i dati

Trovare i dati riferiti a temperatura, pressione e precipitazioni relativi alla tua zona non è difficile. Cerca in Internet, con un motore di ricerca. Le parole chiave sono: «meteo» e il nome della tua città.



Inseriamo nel motore di ricerca la parola «meteo» seguito dal nome della tua città (ad esempio, Roma).

In genere, il primo risultato è rappresentato da un grafico delle previsioni. A noi, invece, interessano i dati della giornata.



Il primo risultato utile nella nostra ricerca è www.ilmeteo.it. Clicca sul link per visitare la pagina del sito.

Il sito ti propone una tabella con i dati suddivisi per fascia oraria. Come vedi, però, durante la giornata i valori cambiano. Per ottenere i dati da inserire nella tabella, clicca sul pulsante, «Meteo giornaliero».

Interpretiamo la tabella

Ora che abbiamo trovato i dati su Internet, cerchiamo di interpretarli nella maniera corretta.

Meteo Giornaliero	Mar 2	Mer 3	Gio 4	Ven 5	Sab 6	Dom 7	Lun 8	Fino al 16
Città	Tempo	T min	T max	Precip.	Vento (km/h)	Pressione	Quota 0°C	
Martedì 2	sereno	10 °C	14 °C	56%	NW 29 / 32 moderato	1013mb	1540m neve a 1290m	
Mercoledì 3	nubi sparse	6 °C	14 °C	21%	SSE 19 / 19 moderato	1015mb	2580m	
Giovedì 4	nubi sparse	10 °C	15 °C	15%	S 3 / 28 debole	1011mb	2700m	
Venerdì 5	poco nuvoloso	11 °C	16 °C	10%	S 12 / 28 moderato	1009mb	3150m	
Sabato 6	poco nuvoloso	13 °C	16 °C	10%	SE 36 / 50 forte	1006mb	2490m neve a 2430m	
Domenica 7	temporale e schiarite	12 °C	14 °C	79%	SSE 34 / 52 forte	1004mb	1900m neve a 1610m	
Lunedì 8	nubi sparse con isolate piogge	9 °C	15 °C	50%	E 11 / 20 moderato	1017mb	1910m neve a 1940m	
Previsioni a lungo termine fino a 15 giorni								

La prima colonna contiene l'elenco dei giorni della settimana. Subito dopo, puoi notare un'icona che rappresenta la previsione del tempo, descritta subito dopo a parole.

Esempio: domenica 7 è previsto temporale con schiarite

La colonna «Tmin» contiene le temperature minime della giornata.

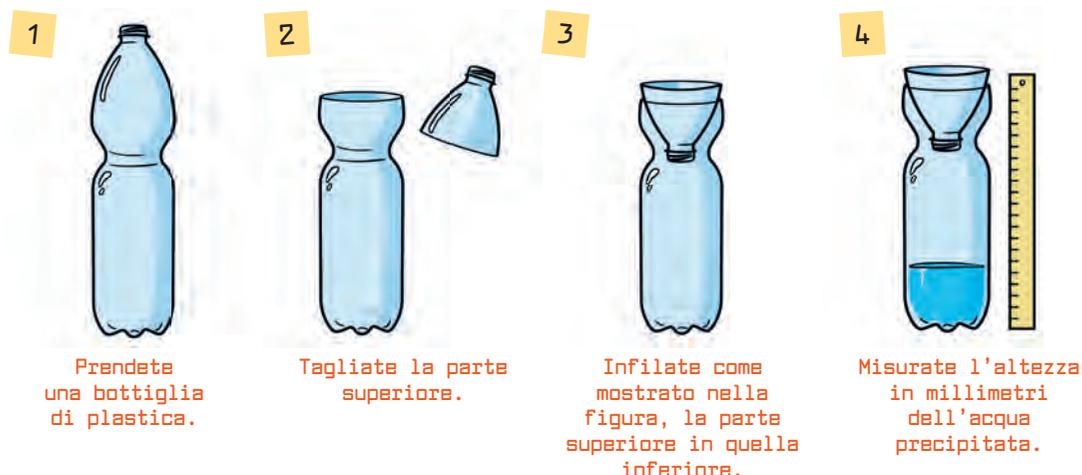
La colonna «Tmax» contiene, invece, le temperature massime.

La colonna «Precipitazioni» ci è poco utile: rappresenta, infatti, la probabilità che piovano. Se la percentuale è del 10%, è molto improbabile che si registrino precipitazioni. Se la percentuale è del 90%, invece, è molto probabile.

La colonna «Pressione» rappresenta, appunto, i valori della pressione atmosferica espressi in millibar.

Come aggiungere il dato delle precipitazioni?

Possiamo preparare un pluviometro, lo strumento per monitorare le precipitazioni, con una semplice bottiglia di plastica.

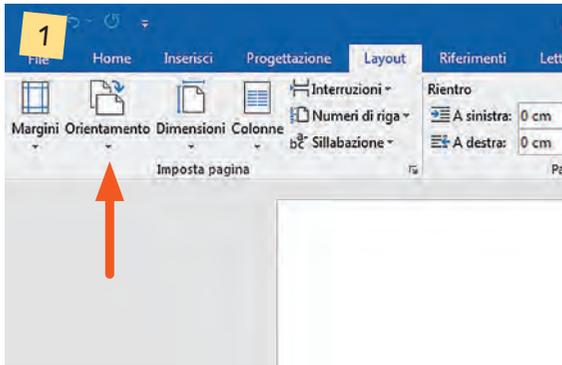


Lavoro in coppia con

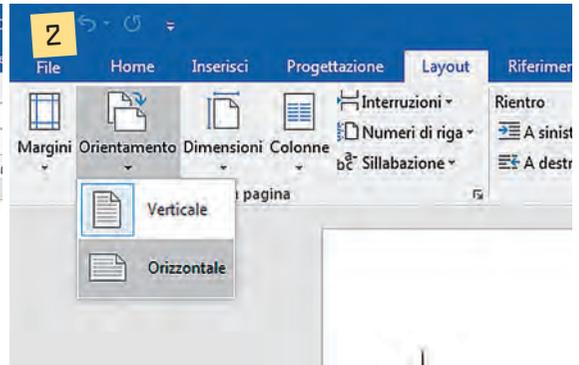
Una tabella per registrare i dati

Ecco come realizzare una tabella per la registrazione dei principali elementi del clima: la temperatura, la pressione e le precipitazioni.

Segui le istruzioni: ti serve un programma di videoscrittura.



Dal menu «Layout» scegli «Orientamento».



Ora scegli l'orientamento «orizzontale»: la tua tabella potrà contenere molti più dati.



Dal menu «Tabella», scegli «Inserisci» e poi «Tabella».



Definisci le dimensioni della tabella: 16 colonne, ovvero i numeri di giorni di rilevamento dei dati e 4 righe.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Temperatura															
Vento															
Precipitazioni															

Sistema la grandezza della tabella e scrivi all'interno delle caselle, così come vedi nella figura.

Stampa la tabella e usala per registrare i dati giornalieri.